

**ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

На правах рукопису

**САПРИКІНА Олена Володимирівна**

УДК 373.2 : 372.3

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ  
ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ  
У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова)**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:**  
**Гавриш Наталія Василівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Луганськ – 2007

## Зміст

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....	13
1.1. Психолінгвістичні засади розвитку мовлення дітей раннього віку.....	13
1.2. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення дітей раннього віку.....	51
1.3. Механізм розвитку активного мовлення дітей..... ..	86
ВИСНОВКИ з розділу 1 .....	94
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	97
2.1. Організація та первинні результати експериментальної роботи .....	97
2.2. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя в художньо-предметній діяльності .....	119
2.3. Динаміка мовленнєвого розвитку дітей третього року життя під впливом навчання .....	162
ВИСНОВКИ з розділу 2 .....	174
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	183
ДОДАТКИ .....	204

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** пояснюється нагальною потребою теорії та практики в розробці варіативних програм і методик, що враховують конкретну соціальну та педагогічну ситуацію розвитку дітей раннього віку з огляду на неперевершене значення первинних етапів онтогенезу мовлення для психічного, соціального й особистісного розвитку дитини.

Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей на різних етапах навчання – одна з найсуттєвіших проблем сучасної освіти. У зв'язку з цим зростає роль досліджень, спрямованих на пошук шляхів оптимізації процесу розвитку мовлення дітей, особливо в перші роки життя. Необхідність проведення таких досліджень зумовлена особливою сензитивністю раннього віку для формування різних форм мовленнєвого спілкування, адже своєчасне й повноцінне оволодіння мовленням є передумовою розумової активності в подальшому дорослому житті (Н. Аксаріна, А. Богуш, М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко, Ф. Сохін, Є. Тихеева та ін.). Вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей раннього віку необхідне для забезпечення наступності в мовленнєвій роботі на всіх ступенях дошкільного дитинства.

Різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей третього року життя досліджували психофізіологи, зокрема механізми породження мовлення (В. Бельтюков, Н. Бехтерева, Н. Жинкін, В. Каменська, М. Красногорський, У. Пенфільд, Т. Хризман та ін.) та етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І. Павлов, К. Седов та ін.). Психологами (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, О. Шахнарович та ін.) обґрунтовано основні положення діяльнісного підходу до проблем розвитку мовлення, досліджено питання взаємозв'язку розвитку мовлення та мислення в

онтогенезі (А. Валлон, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Горелов, О. Лурія, Г. Люблінська, Я. Неверович, Ж. Піаже та ін.). Лінгвістичні дослідження розкривають фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздєв, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва та ін.). У педагогічних дослідженнях з питання мовлення дітей раннього віку доведена залежність розвитку мовлення від становлення спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, Н. Лєпська, М. Лісіна та ін.), визначено закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна та ін.).

У контексті окреслених напрямків досліджувалася проблема предметної діяльності як передумови мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, зокрема особливості виникнення й засвоєння предметних дій (Р. Абрамович-Лехтман, М. Денисова, М. Кістяковська, Н. Фігурін, Ф. Фрадкіна та ін.), взаємозв'язок предметної діяльності з розвитком мислення та мовлення (Д. Ельконін, М. Єлагіна, М. Кольцова, М. Лісіна, Г. Ляміна, С. Новосьолова, Г. Розенгарт-Пупко та ін.), розвиток предметної діяльності в контексті сенсорного розвитку (Л. Венгер, О. Запорожець, Г. Розенгарт-Пупко, М. Щелованов та ін.).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що наявна традиційна методика розвитку мовлення (В. Гербова, Г. Ляміна, Л. Павлова, В. Петрова) передбачає формування уявлень та накопичення знань у дітей раннього віку, що здійснюється в межах спеціально організованих підгрупових і групових занять, які дещо стримують емоційні прояви малюків. Водночас на необхідність стимулювання емоційного розвитку як чинника активізації мовлення дітей раннього віку вказують Н. Аксаріна, М. Кістяковська, М. Лісіна, Н. Щелованов. Незважаючи на проведені

дослідження в цій галузі, емоційний компонент розвитку мовлення в процесі предметної діяльності дітей раннього віку залишається недостатньо теоретично та методично розробленим.

З огляду на особливу чутливість дітей раннього віку до будь-яких видів впливу ззовні ми наголошуємо на необхідності пошуку оптимальних шляхів розвитку їхнього активного мовлення через збагачення предметної та ігрової діяльності – наповнення їх художнім змістом. Предметна діяльність, збагачена художнім словом, матеріалом та спрямована на створення певного художнього образу, є значущим чинником розвитку активного мовлення дітей раннього віку. Саме емоційний компонент різних видів діяльності виявляється вирішальним чинником, що стимулює розвиток мовлення в цьому віці (Г. Бреслав, Л. Виготський, Н. Єжкова, О. Запорожець, К. Ізард, А. Кошелєва, О. Леонтєв, С. Рубінштейн).

Незважаючи на очевидність емпіричних фактів, що вказують на залежність активного мовлення від змісту, форм і характеру художньо-предметної діяльності за рахунок їх емоційного, сенсорного, діяльнісного впливу, як засвідчує аналіз літературних джерел, спеціально це питання не досліджувалося.

Зазначимо також, що, починаючи з 80-х років ХХ ст., в Україні дослідження проблем мовленнєвого розвитку дітей раннього віку проводилось обмежено, не було й спеціальних розвідок з вивчення психолого-педагогічних умов стимулювання активного мовлення дітей раннього віку в художньо-предметній діяльності. Це пояснюється низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників. Різке скорочення народжуваності наприкінці 80-х – початку 90-х років призвело до закриття груп раннього віку, що у свою чергу супроводжувалось спадом наукового інтересу до вивчення проблем раннього віку. Наявна останнім часом тенденція відновлювання груп раннього віку є позитивною, проте існуючі методики навчання не враховують

сьогоденних природних характеристик мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, пов'язаних із запізненням терміну появи активного мовлення та збідненням його жанрового спектра.

Анкетування вихователів груп раннього віку показало, що більшість з них мають достатній досвід роботи в дошкільних групах, але спеціальної перепідготовки для роботи з дітьми раннього віку не пройшли. Відтак, переважна кількість опитаних вихователів (82,7 %) мають низький рівень обізнаності щодо механізмів становлення та розвитку активного мовлення дітей раннього віку. Спостереження за роботою вихователів груп раннього віку, відвідування значного числа занять з дітьми другого та третього років життя з розвитку мовлення дозволяють зробити висновок про загальний низький рівень мовленнєвої активності дітей на цих заняттях, не орієнтованість мовленнєвих дій педагогів на формальний і змістовний діалог з дітьми. Мовлення вихователів насичене переважно вказівками, дорученнями, зауваженнями, поясненнями і таке інше, що не передбачає активних мовленнєвих дій дітей у відповідь. Більшість вихователів не володіють технологіями стимулювання активного мовлення малюків. Аналіз дидактико-методичного забезпечення розвивального середовища у групах раннього віку засвідчив не лише естетичну збідненість а й однообразність у доборі наочного матеріалу, іграшок (картинок, картин, фланелеграфу та інших видів дитячого театру, будівельного матеріалу, багатофункціонального роздаткового матеріалу). Отже, існує протиріччя між потребою в сучасній оновленій інноваційній методиці роботи з дітьми раннього віку та наявною традиційною методикою, яка не відповідає повною мірою особливостям мовленнєвого розвитку сучасних дітей та не ґрунтується на принципі інтеграції як провідному в організації освітнього процесу в групах раннього віку. Це й зумовило вибір теми нашого дослідження: „Методика розвитку

активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності”.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами**

Дослідження виконувалося згідно з тематичним планом кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка в межах теми „Система підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти” (№ держреєстрації 0104U005504). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Луганського національного педагогічного університету (протокол № 2 від 01.10.2004) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 25.01.2005).

**Мета дослідження:** визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності.

### **Завдання дослідження:**

1. Науково обґрунтувати поняття „мовленнєві жанри”, „дитячий персональний дискурс”; уточнити сутність поняття „художньо-предметна діяльність” стосовно дітей третього року життя.
2. Визначити особливості прояву мовленнєвої активності та мовленнєвих дій дітей третього року життя в художньо-предметній діяльності та з'ясувати місце емоційного компонента у процесі розвитку активного мовлення дітей третього року життя.
3. Виявити критерії та показники, охарактеризувати рівні розвитку активного мовлення дітей третього року життя.



4. Розробити й апробувати експериментальну методику розвитку активного мовлення дітей третього року життя, визначити педагогічні умови її реалізації.

**Об'єкт дослідження:** процес мовленнєвого розвитку дітей третього року життя.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності.

**Гіпотеза дослідження:** розвиток активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності відбуватиметься успішно, якщо будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення (від елементарних етикетних моделей до участі в розмові з дорослим, іншою дитиною, іграшкою,) в процесі художньо-предметної комунікації;
- поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога;
- стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

**Методологічною основою дослідження** є положення теорії пізнання про співвідносність чуттєвого й раціонального у сприйманні дійсності та в пізнавальному процесі; положення теорії пізнання щодо взаємозв'язку мови та мовлення; закономірності розвитку мовлення; положення психології про провідну діяльність і взаємозв'язок різних видів діяльності та діяльнісний підхід до навчання мови; теорія ампліфікації; комплексний підхід до розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

**Теоретичною основою дослідження** є праці психологів щодо навчання мови (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); праці з теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, О. Шахнарович та ін.); дослідження педагогіки і психології з проблем мовленнєвого розвитку в ранньому дитинстві (Н. Аксаріна, А. Арушанова, А. Богуш, К. Крутій, Н. Ладигіна, Г. Ляміна, Т. Науменко, С. Новосьолова, В. Петрова, Г. Розенгарт-Пупко, Є. Тихеева, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна та ін.).

Для досягнення поставлених цілей та завдань були використані такі **методи дослідження**: теоретичні: аналіз (історико-педагогічний, теоретичний, порівняльний) філософської, лінгводидактичної, психолінгвістичної, нейролінгвістичної та психолого-педагогічної літератури з питань розвитку та навчання дітей раннього віку; емпіричні: спостереження за діяльністю дітей груп раннього віку дошкільних навчальних закладів, інтерв'ювання дітей, бесіда, заняття на основі використання художнього матеріалу, анкетування батьків та вихователів груп раннього віку; комплексна діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); методи математичної обробки одержаних результатів дослідження.

**Базою для експериментального дослідження** виступили групи раннього віку дошкільних навчальних закладів міста Луганська №№ 25, 50, 39, 106; Луганської області (ДОУ „Колосок” с. Білого та ДОУ „Оленка” с. Першозванівки), Донецької області (ДНЗ № 38 м. Горлівки), Обласний будинок дитини № 2 (м. Луганськ). Експериментом було охоплено 104 дитини третього року життя, понад 100 батьків та 140 слухачів курсів підвищення кваліфікації вихователів дитячих закладів при Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

**Наукова новизна й теоретична значущість.** уперше визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення (від елементарних етикетних моделей до участі в розмові з дорослим, іншою дитиною, іграшкою) у процесі художньо-предметної комунікації; поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога; стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова; науково обґрунтовано поняття „мовленнєві жанри”, „дитячий персональний дискурс” стосовно дітей третього року життя; уточнено категоріальні та сутнісні ознаки поняття „художньо-предметна діяльність”, охарактеризовано особливості прояву мовленнєвої активності та мовленнєвих дій дітей третього року життя в цій діяльності; з’ясовано місце емоційного компонента у процесі розвитку активного мовлення дітей третього року життя. Визначено критерії розвитку активного мовлення (ініціативність, самостійність, адекватність), охарактеризовано рівні мовленнєвого розвитку дітей третього року життя. Дістала подальшого розвитку комплексна діагностична методика оцінки розвитку активного мовлення дітей третього року життя, зокрема методика роботи з дітьми раннього віку з розвитку мовлення у художньо-предметній діяльності.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробці експериментальної методики розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності. Презентовано програму розвитку активного мовлення дітей третього року життя: сформульовано завдання, розроблено зміст художньо-предметної діяльності, представлено засоби реалізації педагогічних умов на кожному з етапів роботи. Розроблено серії наочного матеріалу, іграшок, дидактичних ігор, які можуть забезпечити зміст художньо-предметної діяльності, дібрано художні

тексти для дітей третього року життя. Запропонована в дослідженні комплексна діагностика рівнів мовленнєвого розвитку дітей третього року життя (критерії і показники розвитку розуміння та активного мовлення дітей) може бути використана вихователями та батьками у роботі з дітьми раннього віку. Визначені педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності допоможуть практикам організувати роботу з розвитку мовлення дітей раннього віку.

Експериментальна методика була впроваджена в роботу дошкільних навчальних закладів м. Луганська (акт № 56 від 19.03.2007; акт № 16 від 12.04.2007; акт № 24 від 07.05.2007; акт № 165 від 8.10.2007), Луганської області (акт № 89 від 15.05.2007; акт № 74 від 05.06.2007), м. Горлівки Донецької області (акт № 85 від 11.04.2007) та в роботу курсів підвищення кваліфікації вихователів дошкільних закладів при Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (акт № 154 від 18.04.2007).

Матеріали дисертації можуть бути використані при розробці методичних рекомендацій для вихователів дошкільних закладів, лекційних курсів з дошкільної лінгводидактики, психолінгвістики для студентів спеціальності „Дошкільне виховання”.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення, висновки, результати дослідження обговорювалися та доповідалися на Міжнародній ювілейній науковій конференції, присвяченій 100-річчю з дня народження О. Запорожця (Москва, 2005), Міжнародних науково-практичних конференціях: „Ціннісні пріоритети освіти у XXI ст.” (Луганськ, 2005); „Проблеми та шляхи впровадження інтегрованого навчання й виховання дітей з особливими потребами” (Луганськ, 2005), „Дошкільна освіта: традиції та перспективи”, присвячена 150-річчю з дня народження С. Русової (Луганськ, 2006), „Ціннісні пріоритети XXI століття у контексті міжкультурних контактів” (Луганськ, 2006), „Актуальные проблемы развития

речи и лингвистического образования детей” (Орел, 2006); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: „Особливості освіти дітей шестирічного віку” (Київ, 2004), „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктивної парадигми освіти” (Слов’янськ, 2007) на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти, аспірантських семінарах Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження викладено в 9 одноосібних публікаціях автора, з них 1 навчально-методичний посібник, 4 статті у фахових виданнях України.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (262 найменування). Загальний обсяг дисертації – 182 сторінок. Робота містить 18 таблиць, 10 рисунків, що займають 11 сторінок основного тексту, 10 додатків.

## РОЗДІЛ 1

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У першому розділі досліджено психолінгвістичний аспект розвитку активного мовлення в ранньому віці, розкрито сутність діяльнісного підходу

до розвитку мовлення, охарактеризовано механізм розвитку активного мовлення, визначено теоретичні положення методики розвитку мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності.

### **1.1. Психолінгвістичні засади розвитку мовлення дітей раннього віку**

Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, з огляду на особливості цього вікового періоду, на роль мовлення у формуванні всіх психічних процесів особистості знаходиться на межі багатьох наук: фізіології, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики, які задані діалектикою філософії дослідження.

Фізіологія вивчає умовно-рефлекторний характер засвоєння мови, досліджує анатомо-фізіологічні особливості будови мовних центрів та мовних органів, що зумовлюють оволодіння мовленням. Психологічні дослідження пов'язані з вивченням особливостей розвитку мовних функцій та усвідомлення мови дітьми; предметом таких досліджень є мовлення, мовленнєва діяльність та спілкування. Лінгвістичні дослідження розглядають мову як знакову систему, що кодує навколишню дійсність – позамовну реальність. Психолінгвістика – це галузь лінгвістики, що вивчає мову як феномен психіки, а також мовленнєву діяльність людини як процес прийому та передачі інформації: процеси творення, сприйняття й формування мовлення у співвідносності з системою мови. Такі питання психолінгвістики, як взаємодія мови і свідомості, мовлення та мислення є важливими для лінгводидактики [147]. Лінгводидактичний аспект пов'язано з навчанням мови – розвитком навичок уживання мови для мислення, спілкування [168; 235].

Ми розглядаємо ці наукові положення у зв'язку з намаганням характеризувати передумови формування мовленнєвої діяльності. Такий

багатоаспектний підхід дозволяє виокремити ключові теоретичні позиції – наочно представити широке понятійне поле нашого дослідження.

Перш за все, вважаємо за потрібне з'ясувати співвідношення понять „мова”, „мовлення” і „мовленнєва діяльність”, адже в контексті нашого дослідження ми намагаємося дослідити природу мовлення, процес переходу дитини до власне мовленнєвої діяльності.

О. Леонтьєв визначає мову як „систему мовних знаків, де на місце реальних відносин ставиться їх форма, де реальні властивості і відносини предметів та явищ дійсності, що актуалізуються в діяльності з цими предметами, переходять на нову (мовну) субстанцію та сповнюються предметністю і властивостями мови” [136, с. 34]. За визначенням Ф. Сосюра, „мова є продуктом мовленнєвої здібності й сукупністю необхідних умов, засвоєних суспільним колективом задля здійснення цієї здібності в окремих осіб” [222, с. 34]. Мова безпосередньо пов'язана з мовленням. Складний зв'язок між мовою й мовленням є предметом дослідження багатьох наук, зокрема лінгвістики й психолінгвістики. На думку багатьох учених, мова – специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами певного колективу, а мовлення – практичне користування мовою з різними комунікативними виражальними й пізнавальними цілями [155, с. 146].

Характеризуючи мовленнєву діяльність, Л. Щерба стверджує, що немає протилежності між мовою й мовленням, а існують послідовні переходи у формах існування мови: мова створює можливості для появи мовлення, у результаті якого утворюється мовний матеріал. За твердженням ученого, мовлення виступає як процес, мова – як досвід, а мовленнєва діяльність – це сума готових фраз [249].

У словнику лінгводидактичних термінів мовленнєва діяльність визначається як „активний, цілеспрямований, опосередкований мовленнєвою системою і зумовлений ситуацією спілкування процес передачі та прийому

повідомлень” [147, с. 273]. На думку О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність може виступати у вигляді цілісного акту, маючи при цьому специфічну мотивацію, не пов’язану з іншими видами діяльності, або у вигляді мовленнєвих дій, що включені в інші діяльності [137].

За Ф. Сосюром, вивчення мовленнєвої діяльності здійснюється у двох основних напрямках: перший має предметом мову, тобто явище соціальне, інший має за предмет індивідуальний бік мовленнєвої діяльності, тобто мовлення, охоплюючи говоріння [222, с. 42].

Психолінгвісти виокремлюють структуру мовленнєвої діяльності, до якої входять мовленнєві дії й операції, мовленнєвий акт та мовленнєва ситуація. Мовленнєва дія – це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність. Мовленнєва дія містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва операція здійснюється за параметрами мовленнєвої дії, ураховуючи безсвідомість, автоматизм та усталеність. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, у яких протікає мовленнєва діяльність. Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до правил і принципів мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному суспільстві [155, с. 155]. Основними ознаками мовленнєвого акту є наявність наміру (інтенції) та мети висловлювання [147, с. 279]. Мовленнєва ситуація – це сукупність обставин, у яких реалізується спілкування, система мовленнєвих і немовленнєвих умов спілкування, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії [147, с. 276].

Зважаючи на те, що в ранньому віці мовлення обслуговує всі сфери діяльності дітей, ми не можемо виокремити мовленнєві дії зі змісту інших видів діяльності. Вважаємо за необхідне розглядати макродіяльність дітей раннього віку, виокремлюючи при цьому лише пріоритетний напрямок. У центрі нашої уваги – процес перетворення мовленнєвої діяльності в пріоритетний напрямок макродіяльності в ранньому віці.



Передумовами виникнення власне мовленнєвої діяльності в ранньому віці виступають психофізіологічні особливості розвитку дітей перших років життя, характеристики яких вимагає логіка нашого дослідження.

У площині означеної проблеми лежить питання взаємозв'язку мислення й мовлення в онтогенезі.

І. Горелов стверджує, що „об'єктом орієнтування дитини є не мовленнєва дійсність з її словниковим запасом, а єдине смислове ціле, подія...” [66, с. 23].

Відсутність строгої відповідності між мисленням і мовленням доводять дослідження сенсомоторного інтелекту Ж. Піаже. На думку автора, мислення – це система операцій, які є засобом установаження стійких і тривалих відносин організму з середовищем. Сформованість механізмів диференціації та генералізації, що забезпечують можливість відрізнити та групувати предмети задовго до появи мовлення, свідчить про випередження розвитку мислення, яке є практичним і спирається безпосередньо на перцепцію й дії [195, с. 11]. Подібну думку висловлює І. Горелов: „Оскільки кількість предметів, явищ та якостей, що пізнаються дитиною, та кількість дій з ними перевищує кількість однозначних найменувань для цих предметів і дій, можна стверджувати, що розрізнення відбувається до оволодіння дитиною знаками мовлення” [66, с. 31]. За Л. Виготським, у дітей 9 – 12 місяців з'являється найпростіше використання знарядь, проте мовлення на цей період ще не оформлене [49].

Важливою передумовою вживання мови є виникнення й розвиток символічної функції, що передбачає здатність знаходити для об'єкта уявлення про нього й знак, що відповідає цьому уявленню [31]. Оволодіння такою функцією є важливим набуттям раннього дитинства.

Мислення людини в онтогенезі, особливо в ранньому, розвивається через власне практичне пізнання реальності, через власну діяльність, на

відміну від мовленнєвої діяльності, яка формується через засвоєння готових взірців. З огляду на це, у ранньому дитинстві спостерігається формальне оволодіння мовленням, коли дитина оперує словами з неадекватним або приблизним значенням [66].

Отже, учені вказують на відносну автономність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності: розвиток мовленнєвих та інтелектуальних здібностей не є синхронним, а відбувається з випередженням інтелектуальних здібностей відносно мовленнєвих. Так, дитина спочатку починає діяти з предметами, орієнтуватись у властивостях, а на основі цього оволодіває знаками мови. В основі мовленнєвого розвитку лежать інтелектуальні процеси, джерелом яких є практична діяльність.

З огляду на єдність психічних процесів та фізичного розвитку дитини в перші роки життя, розглянемо становлення й розвиток різних видів діяльності дітей раннього віку в контексті їхнього психомоторного розвитку.

У сучасному визначенні психомоторика розглядається як різновид психічно обумовлених рухів людини, які типологічно відрізняються залежно від положення та будови тіла, основних настанов, віку тощо [206]. Погоджуючись з думкою зарубіжних психологів (А. Валлон [31], Ж. Піаже [195]), ми розглядаємо психомоторику як єдність рухового, пізнавального та емоційного компонентів.

На перших етапах життя дитини особливу роль у розвитку психомоторики відіграє руховий компонент [92; 113]. На першому році життя моторні дії вимагають також рівня розвитку функцій центральної нервової системи, як і розумові, при цьому розумовий та моторний розвиток відбувається паралельно. З кожним новим положенням тіла постають нові моторні завдання, які ставлять рухи на вищий рівень ієрархічної будови, коли керівництво здійснюється центральними відділами головного мозку. Таким чином, відбувається почергове розв'язання розумового та моторного

завдання, а сполучення моторної та розумової дій сприяють розумовій активності [206]. У подальшому ранньому дитинстві це сполучення розводиться, але тісний взаємозв'язок психомоторних механізмів стає фундаментом розумового й мовленнєвого розвитку.

Розвиток рухів забезпечують два чинники: дозрівання та навчання, що здійснюється в спільній з дорослим практичній діяльності [194; 205].

Будь-які рухи, навіть які виникли випадково, становлять для дитини живий досвід. Такі рухи, безперечно, супроводжуються відчуттями – не тільки від зовнішніх предметів, а й від власних м'язів. Рухові функції забезпечують зв'язок організму із зовнішнім світом, а саме організацію сприйняття, яке, у свою чергу, є регулятором різноманітних практичних дій [32; 92].

„За своїм місцем у структурі діяльності процес сприйняття є дією” [32, с. 19]. Першоджерелом сприйняття інформації виступають рецепторні поля аналізаторних систем. Отримана інформація, інтегрована на різних рівнях нервової системи, у корі головного мозку перетворюється на образ. Процес створення адекватного внутрішнього образу є необхідною умовою успішності будь-якої діяльності [32].

Вимоги, що висуває сприйняттю практична діяльність, пов'язана з перцептивними завданнями. Сприймати – це вирішувати перспективне завдання, створюючи адекватне відображення ситуації, тому сприйняття є системою перцептивних дій. О. Запорожець зазначає, що „дитина народжується з низкою безумовних орієнтовних рефлексів, які утворюють органічну передумову – той природний матеріал, на основі якого, у подальшому, будуть виформовуватися перцептивні дії, спрямовані на створення сенсорного образу” [92, с. 93]. Генетично перцептивні дії виходять з практичних дій [32; 92].

За І. Сеченовим, процес сприйняття має таку динаміку: спочатку це злите відчуття від групи предметів, потім відбувається виокремлення предмета з групи, і тільки після цього в образі предмета з'являються окремі елементи, стає можливим розвиток уявлення про предмет [24].

Окремі вчені (Л. Венгер, М. Кольцова, В. Мухіна та ін.) указують на зливу форму сприйняття в дітей раннього віку, підкреслюючи, що виокремлення об'єктів з „образу ситуації” відбувається поступово, при цьому раніше за все виокремлюються ті об'єкти, що мають найчастіше підкріплення в біологічному відношенні. Упізнаючи предмет, дитина орієнтується лише на одну ознаку [33; 114; 174].

Зорове сприйняття, яке на першому році життя зумовлює функціональні зміни в перцептивній, когнітивній та емоціональній сферах, суттєво змінюється: від фіксації предмета до сприйняття складних характеристик об'єкта. У шість місяців до зорової підключаються інші аналізаторні системи. Друге півріччя першого року життя характеризується вдосконаленням зв'язків між зоровими каналами, а також активним включенням задньоасоціативних структур, нейронний апарат яких націлено на сприйняття складних зображень, що дає можливість цілісного сприйняття, незалежно від зміни окремих ознак. На другому році життя завдяки дозріванню задньоасоціативних та передньоасоціативних структур, що беруть участь у реалізації зорової функції, стає можливим упізнавання предметів лише за рахунок зорового аналізатора. Таке впізнання є важливим моментом для подальшого розвитку невербальних форм категоризації об'єктів, що є передумовою розвитку номінативної функції слова.

Характеризуючи особливості сприйняття дітей раннього віку, Л. Виготський визначає його як афективно забарвлене, тобто сприйняття та почуття являють собою неділиму єдність. Єдність афективно-рецептивних моментів зумовлює дійовий характер сприйняття дітей раннього віку [49].

У тісному зв'язку з рухами розвиваються сенсорні зв'язки – формується цілісна інтегративна діяльність – сенсомоторна поведінка, яка є основою подальшого психічного розвитку [49; 206; 242]. Л. Виготський указував, що своєрідність сенсомоторної єдності, притаманної дітям цього віку, полягає в тому, що це не рефлекторний зв'язок, а зв'язок через афект. Зважаючи на це, учений називає відносини дитини з довкіллям надзвичайно своєрідними [49]. За О. Запорожцем, саме в процесі сенсорного розвитку відбувається адаптація перцептивних процесів до індивідуальних умов існування [92, с. 113].

Особливого значення набувають емоційно забарвлені позитивні взаємини з людьми, які оточують дитину. Наприкінці першого року життя з'являється важливе соціально-психологічне новоутворення: в емоційно-позитивних актах взаємодії з дорослим у дитини виникає потреба в спілкуванні.

Психолінгвістичний аспект дослідження мовленнєвої діяльності передбачає характеристику таких понять, як спілкування й комунікація.

Спілкування визначається О. Леонтьєвим як діяльність, що забезпечує всі інші види діяльності. Проте спілкування – відносно самостійна діяльність, яка має свої мотиви, мету, засоби, структуру. Діяльність спілкування – це, зокрема, використання мовленнєвої діяльності для здійснення соціальної або особистісної взаємодії [221]. Отже, мовленнєва діяльність є основою спілкування.

За М. Каганом, „людське життя починається з формування комунікативної діяльності... Тому що спілкування є умовою всіх інших видів діяльності людини як суспільної істоти” [104].

Комунікація тлумачиться лінгводидактичним словником як „специфічний вид діяльності, змістом якого є обмін інформацією між членами одного мовного співтовариства задля досягнення взаєморозуміння та

взаємодії. За Н. Хомським, комунікація визначається як спілкування між особами” [147, с. 116].

Мовленнєва комунікація – спілкування людей, що розуміється в широкому значенні слова не тільки як розмова, а як взаємодія з метою обміну інформацією [60, с. 15].

Різні аспекти комунікації стосовно спілкування дорослого та дитини досліджувала Н. Лепська [144]. Вона виокремлює емоційний, фатичний та предметно-змістовий аспекти комунікації (див. рис. 1.1).

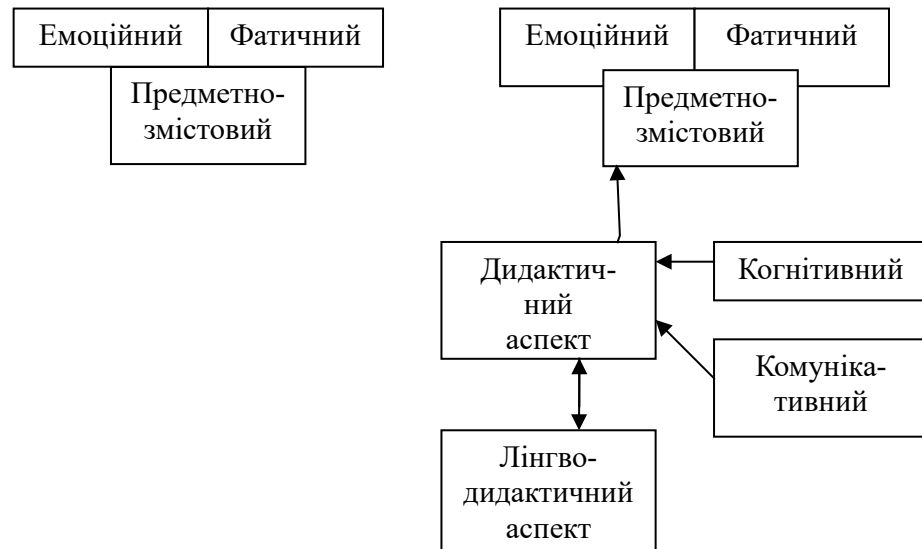


**Рис. 1.1. Трихотомія комунікації**

Значення кожного з аспектів змінюється з розвитком дитини. У ранньому віці, на відміну від дошкільного, превалюють емоційний та фатичний аспекти (рис.1.2).

1

2



**Рис. 1.2. Комунікаційні аспекти в діалозі „дорослий – дитина” в  
ранньому (1) та дошкільному (2) віці**

Мовлення дитини в ранньому віці є ситуативним: щоб зрозуміти думку дитини, недостатньо тільки мовленнєвого контексту, треба відтворити цілісну ситуацію.

Ситуативне мовлення дитини раннього віку більше виражає емоційний стан, пов'язаний з ситуацією, ніж повідомляє інформацію [144]. Міміка, жести, інтонація та інші засоби виразності, які дитина використовує мимовільно, частіше перевищують те, що міститься в значенні слів. Емоційно-виражальні моменти в цьому віці переривають і заміщують смисловий контекст [210, с. 405].

Фатичний аспект передбачає комунікацію, метою якої є не передача інформації, а власне взаємодія між дорослим та дитиною. Бажання вступити в контакт з дорослим також превалює над змістовим компонентом цієї взаємодії. На цьому етапі, стверджує Н. Лепська, можна говорити лише про „початковий етап предметно-змістового аспекту, де предметом повідомлення є емоції дитини та її бажання (або небажання) контактувати. Йдеться про повідомлення, оскільки існує передбачена настанова на емоційний вплив та бажання контакту” [144, с.213].

С. Цейтлін пропонує розширити коло аспектів, які подаються у комунікації „дорослий – дитина”. Дослідниця виокремлює дидактичний аспект, адже дорослий, не усвідомлюючи, у процесі спілкування знайомить дитину з довкіллям, водночас навчає мови та правил комунікації з використанням мовлення. Аспект комунікації, що безпосередньо пов’язаний з навчанням дитини, С. Цейтлін традиційно називає лінгводидактичним, оскільки в його контексті представлено закономірності засвоєння мови, принципи, методи та форми навчання дитини [243].

М. Лісіна визначає спілкування як процес взаємодії людей, у ході якого вони обмінюються різноманітною інформацією з метою налаштування взаємин та об’єднання зусиль задля досягнення результату [149]. Учена стверджує, що першим в онтогенезі виникає емоційне спілкування дитини з дорослим, яке пізніше змінюється на ділове спілкування, пов’язане з виникненням предметних дій, а потім набуває пізнавальної мотивації (див. табл. 1.1).



Таблиця 1.1

## Форми спілкування дитини з дорослим від народження до трьох років

Форма спілкування	Вік	Зміст потреби в спілкуванні	Мотив спілкування	Основні засоби реалізації
<b>Ситуативно-особистісна (емоційна)</b>	0-0,2	Потреба в доброзичливій увазі дорослого	<b>Особистісний</b> Дорослий як доброзичливий об'єкт пізнання й діяльності	Експресивно-мімічні локомоції
<b>Ситуативно-ділова</b>	0-0,6	Потреба в доброзичливій увазі й співробітництві	<b>Діловий</b> Дорослий як партнер, взірець для наслідування, експерт оцінки вмінь, організатор спільної діяльності	Експресивно-мімічні локомоції + предметні дії
	2,0-3,0			+ мовлення (5%)
<b>Позаситуативно-пізнавальна</b>	3,0	Потреба в доброзичливій увазі, повазі, співробітництві	<b>Пізнавальний</b> Дорослий як джерело пізнання довколишнього світу	Локомоції, експресивно-мімічні дії, предметні дії + мовлення (75% на кінець періоду)

Потреба в спілкуванні – першопричина становлення мовлення, починаючи з ранніх етапів. Для дитини раннього віку ця потреба є самодостатньою цінністю [1, с. 227]. Як бачимо з таблиці 1.1, з розвитком змінюється зміст та ускладнюється характер потреб дитини в спілкуванні, що зумовлює зміну мотивів: від особистісного до ділового та пізнавального. Істотно змінюються форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісне спілкування замінюється ситуативно-діловим, яке близько трьох років перетворюється в позаситуативно-пізнавальне.

Емоційне спілкування є вираженням емоцій дитини та сприйняття нею емоційно забарвлених дій і мовлення дорослого. Воно є безпосереднім,

оскільки обмін емоціями, стосунки дитини та дорослого нічим не опосередковані й виступають у чистому вигляді [149].

Отже, емоційне спілкування – це первісний психічний зв'язок дитини з дорослим, який стимулює досягання мозкових систем, підвищує активність дитини та зумовлює розвиток усіх пізнавальних процесів.

Спілкування та практична взаємодія супроводжуються інтонованим мовленням дорослого, реакцією дитини на голос, інтонацію, що, безумовно, виступає джерелом наслідування й розвитком розуміння мовлення дорослого. Під впливом емоційного контакту дитина інтенсивно вокалізує, у процесі чого розвивається артикуляційний апарат – передумова формування мовленнєвих дії. Це початок зворотного зв'язку – прагнення малюка відповісти оточенню, увійти в контакт [2].

Учені, акцентуючи увагу на ролі біологічних чинників, відмічають, що розвиток мовленнєвих здібностей залежить від часу досягання окремих відділів головного мозку, які відповідають за функції виникнення й засвоєння мовлення [114; 242]. Засвоєння мовлення зумовлює тип функціональної міжпівкульної асиметрії мозку, а саме перевага правої чи лівої півкулі [195]. Зазначимо, що процес виникнення й становлення мовлення різниться у хлопчиків та дівчаток, що пов'язано з відмінностями в будові та функціями відділів головного мозку [244]. Існування індивідуальних особливостей будови мозку та їх впливовість на процеси виховання та навчання зумовили виникнення спеціальної науки – нейропедагогіки. Останнім часом з'являється низка досліджень, присвячених механізмам засвоєння мовлення лівшами. Увага вчених пояснюється значною різницею в процесах оволодіння звуковою стороною, синтаксисом праворукими та ліворукими дітьми. Отже, біологічні чинники є надзвичайно важливими, впливовими на процес виникнення й розвитку мовлення, а тому потребують детального вивчення та врахування.

Особливого значення вчені надають мовленнєвому середовищу, на тлі якого відбувається спілкування. У сучасній психолінгвістиці застосовують термін „інпут”, під яким розуміють мовленнєву продукцію дорослих, яку сприймає (може сприйняти) дитина [146; 243].

На важливість мовленнєвого середовища з перших років життя вказували ще Я. Коменський, наголошуючи на значущій ролі матері, Жан-Жак Руссо, який зауважував на якісних характеристиках мовлення, що сприймає дитина [77, с. 112], та інші провідні вчені.

Мовленнєве середовище, у якій виховується дитина, є стихійно створеним. Це природне середовище, яке може бути як сприятливим для психічного й, зокрема, мовленнєвого розвитку, так і несприятливим. Дитина сама бере щось із середовища, але не без участі та впливу дорослого [128]. Сприятливим природне мовленнєве середовище є за умови, коли дорослий сам займає активну позицію й відповідає на мовленнєві прояви, а пізніше на питання дитини, стимулюючи тим самим мовленнєву активність малюка.

Говорячи про несприятливі умови мовленнєвого середовища, слід згадати термін, уведений чеськими вченими Й. Лангмейєром і З. Матейчиком, „психічна депривація”. Депривація виявляється в сенсорному голодуванні – нестатку матеріалу для функціонування зорових, слухових аналізаторів, недостатньою кількістю емоційних впливів тощо. Якщо раніше психічна депривація зустрічалася серед дітей дитячих будинків, то останнім часом у сім'ях, де інпут край бідний, діти також опиняються в ситуації психічної депривації [244, с. 44]. Адже здебільшого мовленнєвий розвиток дитини залежить від мовленнєвої поведінки матері. Відсутність сприятливого мовленнєвого середовища, природного діалогічного спілкування в емоційно збагаченій ситуації дуже негативно впливають на мовленнєвий розвиток, особливо в перші три роки життя.

Отже, виникає необхідність у збільшенні розвивального потенціалу мовленнєвого середовища, в утворенні штучного мовленнєвого середовища [235]. Накопичення спонтанного мовленнєвого досвіду дитиною може бути організоване дорослим через збагачене предметно-просторово-мовленнєве середовище, спеціально вмотивовану мовленнєву діяльність, мовленнєве спілкування дорослого з дитиною [239].

На необхідності створення розвивального середовища наголошували педагоги-класики минулих століть, зокрема Ф. Фребель, який обстоював органічне поєднання мовлення з іншими видами діяльності: ігровою, образотворчою [239]; М. Монтесорі, яка обґрунтувала принцип наочності навчання мовлення, розробила систему наочного матеріалу та методику його використання [173].

Про роль мовленнєвого середовища, місце дорослого як джерела мовлення дитини, особливо на початкових етапах, ідеться також у працях К. Ушинського – фундатора методики первісного навчання рідної мови. Учений вважав, що навчання рідної мови є першочерговим завданням. При безпосередньому засвоєнні дитиною рідної мови провідною є роль педагога [234]. Таку ж позицію займала Є. Тихеева [226].

Вітчизняні вчені радянського періоду, керівники московської наукової школи Ф. Сохін та О. Ушакова виокремлювали три ключові напрямки психолого-педагогічних досліджень дитячого мовлення: *структурний*, що передбачав вивчення фонетичного, лексичного, граматичного аспектів; *функціональний*, пов'язаний з дослідженням особливостей формування навичок володіння мовленням, і *когнітивний*, спрямований на вивчення елементарного усвідомлення дітьми явищ мовлення й мови [223, 230].

Зазначимо, що в радянський період дослідження різних аспектів розвитку мовлення відбувалось надзвичайно активно, зокрема, вивченню особливостей засвоєння дітьми лексики присвячені дослідження

В. Логінової, Н. Савельєвої, В. Коник, Ю. Ляховської, В. Гербової, В. Яшиної. У галузі граматичної будови дитячого мовлення проводились дослідження О. Солов'йовою, Ф. Сохіним, А. Захаровою, М. Лаврик та ін. Особливості засвоєнням дітьми звукової системи мови вивчались М. Александровською, Г. Ляміною, О. Жильцовою, Є. Радіною.

Спеціальні педагогічні дослідження з окремих питань розвитку мовлення дітей раннього віку проводились педагогами, психологами, нейрофізіологами, психолінгвістами (Н. Аксаріна, А. Богущ, Л. Глухенька, О. Жильцова, М. Кольцова, Н. Ладигіна, Г. Лоза, Г. Ляміна, В. Петрова, М. Попова, Г. Розенгардт-Пупко, О. Смирнова, Ф. Фрадкіна, С. Цейтлін, Н. Щелованов). І хоч вони не були системними, проте сприяли закладенню міцної методичної бази мовленнєвої роботи в групах раннього віку.

У результаті означеного активного дослідного періоду вченими було доведено, що найбільша ефективність оволодіння структурними складовими мови досягається за умови активної роботи дітей із зіставлення різних варіантів мовленнєвих одиниць, що всі найвагоміші досягнення дитини в мовленнєвій діяльності проявляються в побудові зв'язного висловлювання. Науковцями було виокремлено чіткі критерії оцінки зв'язності мовлення (Т. Виноградова, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, Г. Кудріна, Н. Смольнікова, О. Ушакова, Л. Шадріна та ін.) [119].

80 – 90-ті роки ХХ століття в Україні відзначаються створенням наукової школи Алли Михайлівни Богущ, що мало неперевершене значення для розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики, яка в останні роки виокремилась у самодостатню повноцінну наукову галузь (її теоретико-методологічні засади представлено в дисертаційному дослідженні Т. Котик) [119].

Одним з важливим напрямків дослідження в цій галузі стали історико-педагогічні дослідження, що дали можливість певною мірою оцінити наукове

підґрунтя сучасної лінгводидактики: Н. Малиновська досліджувала лінгводидактичну спадщину С. Русової, І. Непомняща – діяльність Є. Тихеєвої [180], Т. Садова вивчала більш пізній період становлення методики розвитку мовлення дітей в Україні [213].

Зазначимо, що серед пріоритетних напрямків наукової школи А. Богуш важливе місце займали проблеми розвитку дітей раннього віку. Так, активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу присвячене дослідження Т. Науменко, яка стимулятором мовленнєвої активності дітей визначає саме розвиток емоційної сфери. Особливості методики, запропонованої Т. Науменко, будуть розглянуті нами пізніше [175]. Теоретико-методичні засади організації мовленнєвої роботи в групах раннього віку та безцінний практичний матеріал для вихователів запропоновано самою А. Богуш. На жаль, пізніше через причини, про які вже йшлося раніше, спеціальні дослідження в цьому напрямку були призупинені.

Водночас зазначимо, що в низці різноспрямованих досліджень українських науковців проблеми мовленнєвого розвитку дітей раннього віку так чи інакше вивчались. Так, одним з перших ґрунтовних досліджень в Україні з формування граматичної правильності мовлення дошкільників стало дослідження К. Крутій. Незважаючи на те, що автором досліджувався старший дошкільний вік, учена з'ясовує також особливості формування граматично правильного мовлення в онтогенетичному розвитку дитини, визначає педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня оперування дошкільниками граматичними категоріями [130].

У низці досліджень українських учених порушуються проблеми не лише засвоєння дошкільниками нормативного рівня розвитку зв'язного мовлення (Т. Постоян [200]), а й виховання культури мовлення в різних його аспектах (О. Амацьєва [7], Ю. Руденко [211], О. Трифонова [229], С. Хаджирадєва [241] та ін.). Автори досліджень наголошували також на

неперевершеній ролі первинного етапу розвитку мовлення для набуття досвіду активної мовленнєвої діяльності, формування навичок її успішного здійснення.

Низка дисертаційних досліджень присвячена оцінці ефективності різних засобів розвитку мовлення дітей, що також є цінним науково-теоретичним підґрунтям для нашого дослідження. Зокрема, застосування народних ігор, ігор за змістом літературних творів розглянуто в дослідженнях В. Захарченко, Ю. Косенко, Н. Луцан [155] , В. Любашиної [156]. Художнє слово як засіб збагачення мовлення дітей досліджували А. Богуш [26], Н. Гавриш [54], Н. Водолага [38], Ю. Руденко [211] та ін.

Особливо відзначимо дисертаційні дослідження, у яких автори проголошували ідеї, близькі до тих, що є провідними в нашому дослідженні. Зокрема, Т. Постоян була розроблена методика комплексного розвитку зв'язного мовлення дітей у різних видах діяльності (продуктивно-творча, художньо-мовленнєва, мовленнєва, ігрова), причому автор підкреслювала, що саме умови макродіяльності, яку утворювали мовленнєва та продуктивні види діяльності, сприяли активізації дитячих висловлювань, збагаченню їх емоційної насиченості, виразності [199].

Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку, що представлена в дисертаційному дослідженні В. Любашиної, вбачається нам надзвичайно цікавою, оскільки вона враховує механізми породження діалогу, указує на провідну роль дорослого в опануванні дитиною діалогічних умінь [156]. Це особливо актуально для періоду становлення мовленнєвої діяльності в ранньому дитинстві та визначення змісту стимулюючих мовленнєвих дій педагога.

Ідея необхідності використання педагогічного потенціалу народної іграшки, з огляду на її емоціогенність, для розвитку певних мовленнєвих умінь та навичок є однією з провідних у дослідженні С. Ласунової, яка

вивчала описове мовлення дошкільників, була також урахована нами при побудові експериментального дослідження.

Розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві присвячене дослідження Н. Гавриш. Мовленнєво-творча діяльність розглядається автором як основа розвитку творчих здібностей дітей у різних видах діяльності, причому мовлення в різних ситуаціях виступає або стрижнем макродіяльності, спрямовуючи та збагачуючи її, чи предметом власне мовленнєвої діяльності. Автор звертає увагу на механізми управління вихователем мовленнєвою діяльністю дітей, що забезпечують високий рівень емоційної, мовленнєвої та мисленнєвої активності дітей [53].

Узагальнюючи результати багатьох досліджень, детальніше зупинимось на одному з напрямків проблеми розвитку мовлення дітей раннього віку – функціональному.



Психофізіологи виокремлюють три головні функції мовлення: комунікативну, регулятивну та програмуючу [70], становлення яких відбувається в ранньому дитинстві.

Комунікативна функція мовлення забезпечує спілкування між людьми за допомогою мови. Мовлення використовується для передачі інформації та пробудження до дії [70, с. 262].

Підкреслюючи значення комунікативної функції, Л. Виготський зазначає, що мовлення виконує функцію повідомлення, соціального зв'язку, впливу на оточуючих як з боку дорослого, так і з боку дитини. Таким чином, первісне мовлення дитини суто соціальне [48]. Мовлення завжди спрямоване на іншу людину, на слухача й служить спілкуванню з ним.

Становленню комунікативної функції присвячені численні дослідження (В. Ветрова, М. Єлагіна, А. Рузьська, М. Лісіна). М. Лісіна визначає спілкування як процес взаємодії людей, у ході якого вони обмінюються різноманітною інформацією з метою налаштування взаємин і об'єднання зусиль задля досягнення результату [182].

Дослідження З. Богуславської, О. Запорожця, М. Лісіної підтверджують поетапність розвитку форм спілкування: протягом дошкільного дитинства з'являються й замінюють одна одну чотири форми спілкування. Кожну з форм зумовлено потребами в ній і засобами реалізації.

Комунікативний розвиток дитини пов'язується із збагаченням мовленнєвих жанрів. Ідея використання терміна „мовленнєвий жанр” відносно дитячого мовлення (приклади цього знаходимо в працях дослідників наукової школи С. Цейтлін) залишається дискусійною. Уперше проблему жанрів мовлення дослідив М. Бахтін. Учений вбачав у мовленнєвому жанрі категорію, що дозволяє пов'язувати соціальну реальність з мовленнєвою [215, с. 189]. Словник лінгвістичних термінів

визначає жанр як „рід, різновид мовлення, який визначається певними умовами ситуації та метою визначення” [11, с. 148]. На думку О. Кожина, „жанр – це вид мовленнєвого твору, виокремлений у рамках функціонального стилю, що характеризується єдністю конструктивного принципу, своєрідністю композиційної організації матеріалу” [112, с. 156]. Жанр – це завжди установка на визначений тип, характер і масштаб узагальнення [112; 179]. Отже, дослідники визначають *мовленнєві жанри* як комунікативно-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей. Людина говорить тільки визначеними мовленнєвими жанрами, тобто всі висловлювання набувають відносно стійких типових форм. Жанри усного мовлення співвідносні типовим ситуаціям мовленнєвого спілкування, типовим темам та формулам мовленнєвого етикету, а тому засвоюються дітьми водночас з мовленням [108, с. 334 – 335]. З огляду на узагальнене й широке значення мовленнєвого жанру, наслідком є уживати цей термін стосовно типових мовленнєвих ситуацій у період становлення й розвитку мовлення. Так, мовленнєвим жанром ми називаємо ситуації соціальної взаємодії, які повторюються, мають виражений „ритуал” виконання, а отже, характеризуються певною усталеністю.

Разом з цим, учені вважають доцільним розглядати розвиток теорії мовленнєвих жанрів у контексті дискурсивної лінгвістики, де центральне місце належить дискурсу – мовленнєвому твору, що вбирає в себе когнітивні та соціокультурні характеристики [215, с.189]. *Дискурс* є „семіотичним простором, що включає вербальні та невербальні знаки, зорієнтовані на обслуговування цієї комунікативної сфери, а також тезаурус висловлювань і текстів...” [215, с.190]. Словник з української лінгводидактики визначає дискурс „як сукупність взаємопов’язаних висловлювань, що реалізуються в певних соціально-культурних, часових і просторових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації” [191, с. 41]. Учені виокремлюють

особистісно орієнтовний (персональний) та статутно орієнтовний (інституціональний) типи дискурсів. З огляду на те, що персональний дискурс репрезентовано двома різновидами: побутовим та художнім, а інституціональний реалізується в різноманітних сферах спілкування та взаємодії людей у відповідних суспільних інститутах, зазначимо, що відповідно до дітей раннього віку можна говорити лише про становлення персонального дискурсу.

У межах означеного підходу логічним є введення терміна *дитячий персональний дискурс*. К. Сєдов визначає *дитячий персональний дискурс* як комунікативний простір, що відображає буденну мовленнєву поведінку особистості [215, с. 190] та виявляє в ньому вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби для обслуговування конкретної ситуації.

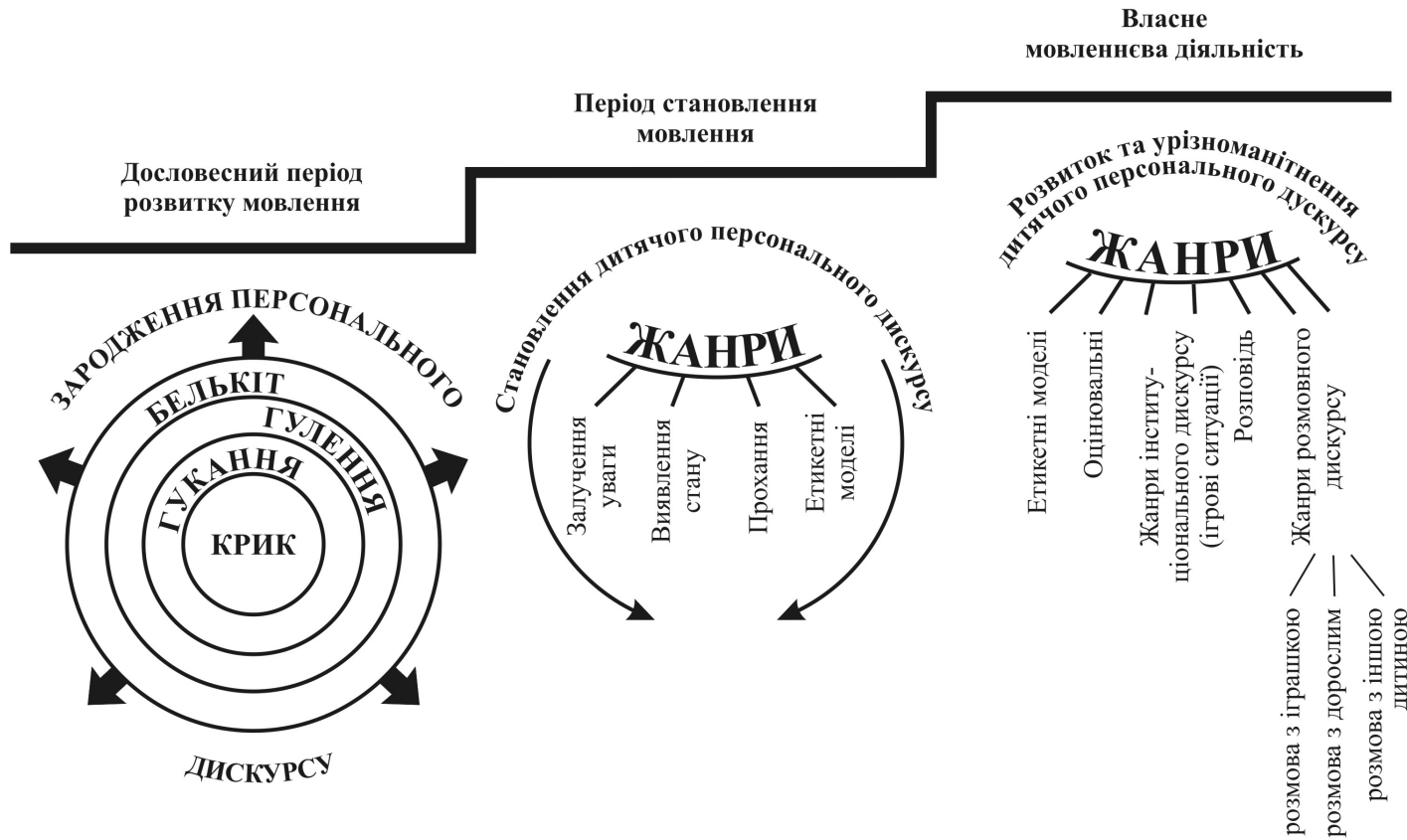
Жанрове мислення починає формуватися значно раніше перших вербальних проявів дитини. Зародки дискурсивного (жанрового) мислення з'являються вже у віці немовлят, періоді дословесного етапу мовленнєвого розвитку (див. рис. 1.4).

Зазначимо, якщо мова йде про етапи становлення та розвитку мовлення дітей раннього віку (див. рис.1.4), ми не можемо визначити чіткої межі між етапами, а тим більше встановити вікові рамки кожного з етапів. У контексті нашого дослідження ми лише намагаємося зосередити увагу на істотних змінах у характеристиці персонального дискурсу та простежити формування жанрового мислення дітей раннього віку на кожному з означених етапів.

Дословесний період розвитку мовлення є підготовчим періодом становлення мовлення, у якому вчені виокремлюють два етапи: перший – з народження до шести місяців, коли основна форма взаємодії дитини з дорослим – це емоційне спілкування; другий етап – з шести до дванадцяти місяців характеризується розвитком розуміння [24].

Складність і важливість дословесного періоду робить його предметом дискусій учених. Окремі вчені (І. Кононова, Р. Тонкова-Ямпольська) зазначають, що крик не має функцій спілкування. Крик має позитивне значення для розвитку мовленнєво-рухового аналізатора [24; 125; 87; 227].

## ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ



**Рис. 1.4. Етапи становлення та розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку**

Наступною голосовою реакцією дитини є гукання. На відміну від крику, гукання – це завжди збудження позитивного характеру, яке виникає у відповідь на ніжні слова дорослого. На цьому етапі ініціатором спілкування є дорослий [24; 25].

Комплекс пожвавлення є підґрунтям для виникнення й розвитку нових форм спілкування. Позитивною голосовою реакцією дитини є гулення. А. Богуш визначає гулення як збудження приємного характеру, яке виникає під впливом позитивних емоцій [25, с. 11]. Відтепер дорослий може спілкуватись з дитиною на відстані. За допомогою гукання та гулення дитина сама може викликати дорослого на спілкування. За даними М. Кольцової, на цьому етапі в дитини з'являються такі передмовні реакції, як „треллі” [25, 114]. Первісні вокалізації, а саме гулення й белькіт мають неоднотайну оцінку науковців. Перш за все, це пов'язане зі строками виникнення й тривалістю таких вокалізацій. В. Бельтюков й А. Салахов пояснюють різницю у визначенні строків появи белькоту неможливістю встановити межу між белькотом і попереднім гуленням [16]. Дискусійним є питання щодо функцій белькоту. Одні вчені (О. Александров, І. Сікорський) вважають, що белькіт виникає на основі наслідування мови дорослого й виконує функцію спілкування, інші (М. Кольцова) розглядають белькіт як дитячу розвагу, яка не стосується мовлення [24]. Дослідження О. Гвоздева, В. Бельтюкова, А. Салахової доводять, що белькочуть і глухі діти, а отже, виходить, що белькіт – уроджена голосова реакція й не виконує функцій спілкування. Більшість науковців роблять висновки, що белькіт готує мовленнєвий апарат до власне активного мовлення – закладає артикуляційну платформу [1; 24; 95].

У дословесний період основною формою взаємодії дитини з дорослим є емоційне спілкування, яке в перші місяці життя дитини підвищує загальну активність, зумовлює розвиток рухових і мовленнєвих реакцій. Мовлення

з'являється в межах ситуативно-ділової форми, яка виникає на базі предметних дій-маніпуляцій дитини, реалізує її потребу в практичному співробітництві з дорослим.

Ученими були виокремлено три аспекти спілкування дитини першого року життя з людьми, які оточують. По-перше, звуки людського голосу, людського мовлення [35], по-друге, ділове співробітництво дитини з дорослим в умовах предметної діяльності [85], по-третє, безпосереднє емоційне спілкування й емоційний контакт з дорослим [182]. Уже на етапі гулення дитина здатна розуміти емоційну забарвленість мовлення дорослого, зміна якої може свідчити про зміни ситуації спілкування. Отже, одним з важливих комунікативних засобів оформлення ситуації взаємодії дитини та дорослого є інтонація. За дослідженнями Н. Лі, спілкування дитини з матір'ю є мовленнєвою подією, яка також відбувається в певному мовленнєвому жанрі. Спочатку дитина сприймає цілий жанр як інтонаційну єдність, а вже пізніше починає виокремлювати сегменти [146, с. 193].

Інший знаковий матеріал, яким користується дитина при утворенні перших комунікацій, – це жестово-мімічні протознаки. Незначна кількість ситуацій взаємодії дитини з дорослим (годування, переодягання, купання) і складають протознакову основу, яка стане базою формування дискурсивного мислення.

Перш ніж визначити систему жанрів на етапі дословесного періоду становлення мовлення, вважаємо за необхідне окреслити виокремлені Т. Винокур полюси інформатики та фатики в просторі мовленнєвої поведінки. Інформатика містить у собі спілкування, метою якого є повідомлення якоїсь інформації. Під фатикою розуміють комунікацію, де метою є саме спілкування. Зазначимо, що в реальній комунікації не існує чистої інформатики й чистої фатики, а отже, усі мовленнєві жанри можна поділити



на інформативні та фатичні за перевагою. Саме цей розподіл на полюси є вагомим принципом поділу всіх жанрів побутового спілкування.

Система жанрів дословесного етапу розвитку мовлення містить переважно одноактні субжанри фатичного спілкування. За терміном, запропонованим К. Сєдовим, *субжанр* – це мінімальна одиниця типології мовленнєвих жанрів, кожен з субжанрів дорівнюється мовленнєвому акту [215, с. 190]. Серед них комунікативні прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву радощів, невдоволення, а також етикетні субжанри.

На дословесному етапі система жанрів ще не містить мовленнєвих знакових форм обслуговування типових комунікативних ситуацій, тому доцільніше буде вживати термін „протожанрова система”.

Розглянемо проблему формування в дитини навичок участі в дискурсі, адже задля спілкування малюк повинен мати певні вміння участі в комунікації. Про такі вміння говорить Дж. Гамперц, який вводить поняття „кооперація у спілкуванні”. Це така характеристика дискурсу, що охоплює всі дискурсивні вміння, крім змістовного аспекту. Відсутність таких кооперативних навичок не дозволить дитині повноцінно брати участь у комунікації, навіть за умови достатнього мовленнєвого розвитку.

Типологію інтерактивних умінь, якими дитина оволодіває в ранньому віці, досліджували також В. Казаковська [106] та Н. Лі [146]. За дослідженням Н. Лі, на дословесному етапі розвитку мовлення дитина оволодіває такими навичками, як залучення уваги, утримання контакту, реагування на репліку дорослого. Здебільшого ці навички реалізуються вокалізаціями. Мовленнєва активність малюка на цьому етапі спрямована переважно на матір. Перші проторепліки-реакції не є змістовними, проте їх наявність сигналізує про велике бажання брати участь у спілкуванні. На цьому ж етапі дорослий демонструє дитині принцип інтерактивної взаємодії – чергування реплік під час спілкування. Дитина ще не розуміє зміст мовлення, але відчуває певну

форму взаємодії [146, с. 28]. Діти особливо сприйнятливі до просодичного боку мовлення, яке прямо пов'язане з емоційно-експресивним аспектом – провідним на цьому етапі. Суттєвою в спілкуванні є інтонаційна виразність мовлення. Доведено, що діти першого року життя сприйнятливі до ритму мовлення. Н. Швачкін установив, що дитина засвоює звуковий бік мовлення в певній послідовності: інтонація, ритм, а потім звуковий склад слова [248, с. 68 – 69].

У період другого півріччя з'являється новий тип спілкування дорослого з дитиною – спілкування на основі розуміння. За Л. Федоренко, сенс мовленнєвих знаків – це їх відповідність предметам, діям, ознакам, відносинам з реальним світом, які вони називають.

Отже, розуміти мовленнєвий знак – значить співвіднести цю морфему, слово з конкретним явищем дійсності [237, с.13].

Розуміння, за М. Красногорським і М. Кольцовою, – це результат утворення умовних зв'язків. За умови мовленнєвого спілкування утворення мовленнєвих реакцій та розуміння мовлення відбувається шляхом наслідування [114; 125].

Однією зі специфічних особливостей акту спілкування вже на етапі розуміння М. Лісіна визначає активність обох учасників [149]. Проте, у процесі спілкування з дитиною раннього віку за дорослим міцно закріпилась активна позиція – позиція того, хто говорить, використовуючи контекстне мовлення на протилежність дитині, яка слухає та яка під час говоріння користується ситуативним мовленням. Мовлення дорослого, пов'язане з ситуацією, породжує в дитини ситуативне розуміння, з якого й починається контекстне розуміння.

Інший бік розуміння мовлення реалізується, коли дитина знаходиться в позиції того, хто говорить. Висловлювання дитини першого року життя не розглядається науковцями з позицій розуміння, аналізується тільки вимова

дітьми звуків. Мовленнєві висловлювання інтерпретуються лише тоді, коли з'являється співвідносність звукового комплексу з певним предметом. Інколи в перших мовленнєвих проявах вбачають звернення до дорослого. Проте крик та белькіт немовлят, за умови правильної інтерпретації з боку дорослого, можуть містити в собі функцію звернення [212]. Повноцінне життєве спілкування неможливе без розуміння дорослим мовлення дитини. Дорослий може зрозуміти висловлювання тільки в контексті ситуації, що склалася на момент спілкування. Висловлювання не оцінюється дорослим як правильне – неправильне, а вимагає від нього варіативності розуміння внаслідок невизначеності змісту. Дорослий пов'язує висловлювання дитини, свої відповіді з ситуацією, тим самим закріплюючи необхідність існування висловлювання саме в контексті цієї ситуації.

Міра й ступінь розуміння мовлення дитиною й дорослим змінюється в процесі спілкування. Розуміння дитини дорослим відбувається нібито всупереч тому, що говорить дитина, і спирається на комплекс звернених до нього дій дитини (міміка, жести, інтонація). Справжнє розуміння мовлення досягається не лише одним знанням словесного значення слів, що вжиті в мовленні; суттєву роль у ньому відіграють тлумачення, інтерпретація тих виразних моментів, які розкривають внутрішній зміст, що вкладає в мовлення той, хто говорить [212].

Дитина починає засвоювати мовну дійсність з розуміння ситуації як неділимої єдності, у якій указівка на предмет, ознаку та дію злиті в єдине ціле [257, с.58]. Цей етап розвитку мовленнєвої діяльності дитини зумовлений особливостями її психічного розвитку, а саме синкретизмом дитячого сприйняття [195].

За М. Кольцовою, слово стає для дитини сигналом на 8 – 9 місяці, раніше ж реакція здійснюється на ситуацію, яка включає низку компонентів

(кінестетичний, зоровий, звуковий). Поступово фраза виокремлюється з комплексу подразників і стає причиною адекватної реакції дитини [114].

Розвиток розуміння, а згодом і перехід до активного мовлення вимагає формування узагальнення. Разом з тим, другою закономірністю засвоєння мовлення дитиною є залежність розуміння сенсу мови від засвоєння дитиною лексичних та граматичних значень різного ступеня узагальнення [236, с. 17]. Умови, за яких слово стає узагальнюючим сигналом, досліджувались М. Кольцовою. Результати дослідження показали, що для перетворення слова в поняття важлива не частота повторення слова, а напрацювання якомога більшої кількості рухливих умовних зв'язків [116, с. 52].

Д. Ельконін, автор психологічного аналізу розуміння мовлення, припускає, що основою таких узагальнень є виокремлення основних ознак предметів. Учений також виокремлює передумови розвитку розуміння, а саме: виокремлення предмета з обстановки, зосередження дитини на предметі й наявність у дитини яскраво вираженої емоційної реакції на обстановку [251].

Утворення повноцінного процесу розуміння (двобічного: дорослий розуміє дитину, а дитина розуміє висловлювання дорослого та двоєдиного: розуміння входить до складу слухання й говоріння) є можливим лише за умови діалогічної позиції дорослого, яка передбачає нерегламентовану мовленнєву активність дитини [212].

При цьому дорослий не тільки відповідає на активність малюка, а й стимулює її.

Слова зі словникового складу мови, що зрозумілі конкретній людині, але не актуалізовані в мовленнєвому спілкуванні, складають пасивний словник [78, с. 216].

Зупинімося на характеристиці поняття „активне мовлення”.

Поняття „розвиток” містить у собі поняття активність та її форми: активація та активізація. У психології активність виступає у співвідношенні з діяльністю, виявляється як динамічна умова її становлення, реалізації [175, с. 15]. Активність зумовлюється потребою в діяльності, являє собою вищий рівень відносно діяльності [245, с. 46]. Активація – переведення з недіяльнісного стану в діяльнісний, активізація – збільшення ступеня активності в процесі діяльності [175, с. 15].

Активізація мовлення – це переведення компонентів мовленнєвої діяльності на більш високий якісний рівень, з фонду розуміння у фонд висловлювання. Активізація розглядається не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в цьому мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок в онтогенезі, тобто як розвиток мовлення [175].

Активний словник – активний запас слів зі словникового склад сучасної мови, які той, хто говорить, уживає за необхідністю і в співвідносності зі своїми можливостями в спілкуванні, у різних сферах життєдіяльності [78, с. 13].

Між розумінням та активним мовленням існує значний інтервал. За висновками Х. Бенедикт, яка дослідила мовлення восьми дітей, розуміння перших п'ятдесяти слів приблизно на п'ять місяців випереджують говоріння, разом з цим швидкість засвоєння слів у пасивному словнику вдвічі вища, ніж в активному. Різниця між кількістю слів, які розуміються, та тими, які продукуються дитиною, складає в середньому сто слів [87, с. 15].

У ході спілкування з дорослим, на основі наслідування звуків, дитина переходить до активного мовлення. Дослідники визначають дещо різні строки появи перших усвідомлених слів, а також наголошують на існуванні досить тривалих перехідних моментів. Це пов'язано з тим, що звук стає словом, коли з цим звуком пов'язується певний зміст, при цьому розуміє й

інтерпретує цей зміст дорослий. Так, за даними Н. Рибникова, перші усвідомлені слова виникають у 7 місяців, за Т. Ушаковою – у 12 місяців, за Ф. Фрадкіною – 10 місяців. Крім того, термін появи таких слів та їх кількість суто індивідуальні [233].

Дослідниками (О. Гвоздєв, М. Кольцова, Т. Ушакова) встановлено, що перші дитячі слова не мають прямих референтів. Частіше за все їх класифікують як однослівні речення. Це пояснюється тим, що дитина одним словом називає цілу ситуацію. На багатозначність перших дитячих слів указують і зарубіжні вчені К. Бюллер і В. Штерн.

Важливим стимулом активного вживання дитиною перших слів є запитання дорослого. Г. Ляміна виокремлює три етапи в характеристиці дитячих відповідей: початковий, де відповіддю є рух чи дія; другий етап, що характеризується неадекватними мовленнєвими відповідями, і третій – коли з'являються адекватні відповіді й правильна вимова слів є випадковою [161].

На етапі становлення мовлення здебільшого зберігаються субжанри, що були актуальні на дословесному етапі, але й набувають сили такі жанри, як вираження стану та прохання. З'являються й нові комунікаційні навички участі в дискурсі – ініціативність у спілкуванні взагалі та ініціативність при введенні або зміні теми як засіб утримання комунікації й залучення дорослого до діалогу.

Складним є питання про ініціативність дитини в діалозі. На початкових етапах вона, безумовно, є спонтанною, пов'язаною з потребами дитини. Це може бути питання дозволу щось узяти. Інший спосіб виразу ініціативності – це звернення, але й у цій ситуації складно визначити, чим є така ініціативність – бажанням спілкуватися чи необхідністю задовольнити потребу, що виникла в дитини.

За своєю акустичною формою перші слова схожі на лепетання. Зарубіжний учений О. Йєсперсен назвав його „малим мовленням”.

У. Еліасберг і Л. Виготський називають цей етап „автономним мовленням”. Також можна зустріти назву „няньчина мова” [233].

Розглянемо склад активного словника на початкових етапах онтогенезу. Центральне місце в складі словника займають конвенціональні слова, джерелом яких є інпут – той мовленнєвий матеріал, який дитина отримує від оточуючих, переважно від матері. Значний шар складають протослова – вокалізації, які містять постійний склад звуків, уживаються в часто повторюваних ситуаціях та унікальні для цієї дитини. Часто протослова супроводжують жести. Серед конвенціональних слів у складі дитячого словника можна виокремити три типи. По-перше, це „природні символи” (В. Штерн) – слова „няньчиної мови”, узяті дорослими з дитячого лепетання, інтерпретовані дорослими та повернені в дитяче мовлення: *баба, бай-бай, тік-так* тощо. По-друге, узуальні слова, звукова форма яких може бути змінена, „адаптована” дитиною для себе. Здебільшого це слова, що позначають предмети, з якими дитина контактує: *вода, молоко, каша, м'яч* тощо. Мовленнєвий та когнітивний розвиток взаємозв'язані, тому раніше за все діти називають ті предмети, з якими діють [116; 251]. Дослідники виокремлюють у мовленні дітей раннього віку „формули” або „сталі фрази” – вислови, що містять більше одного слова, які сприймаються й продукуються дитиною як одне ціле. Такі вислови здебільшого індивідуальні для кожної дитини: *то там?, ди ди дя (іди сюди)* тощо [87, с. 16 – 18].

Розвиток словника є основною характеристикою мовлення дітей раннього віку. Найбільш інтенсивне зростання словника відбувається після одного року шести місяців. Більшість учених (В. Штерн, Ю. Аркін та ін.) наголошують на стрибкоподібному зростанні словника дітей другого року життя. До того ж учені наводять різні дані щодо темпів зростання словника. Так, за Ю. Аркіним, у другому півріччі другого року за три місяці з'явилося 40 слів, за наступні шість – 222 слова. За даними Сміта, які наводить

Д. Ельконін, до 1 року 9 місяців щомісячно з'являлося 32 нових слова, а з 1 року 10 місяців – 154 нових слова кожного місяця [24].

Ще одна особливість словника – це індивідуальна відмінність темпів зростання. Чинники, що зумовлюють розвиток словника, були розглянуті Д. Ельконіним. Серед них значне місце займають особливості мовленнєвого середовища та умови виховання дітей [250].

На другому році життя в розвитку активного словника відбувається стрибок, який О. Лурія пояснює звуженням значення слова, унаслідок чого з'являється необхідність оволодівати новими словами. Уривчасто збільшується тільки активний словник, розвиток пасивного словника відбувається досить повільно [244, с. 58]. За М. Красногорським, другий рік життя є періодом особливо бурхливої організації словникових ланцюгів, тобто сполучень слів у послідовні мовні комплекси [124].

На цьому етапі дитина вже володіє достатньою мовленнєвою компетенцією, її дискурсивна поведінка урізноманітнюється. За С. Цейтлін, у цей період починається диференціація персонального дискурсу дитини на інформативне та фатичне мовлення, що є основою оволодіння інформативними та фатичними жанрами мовлення. Серед інформативних жанрів у мовленні дитини з'являється розповідь. В оволодінні дитиною фатичним дискурсом поширюється перелік оцінних субжанрів, які комбінуються з субжанрами етикетними [215, с. 194].

Щодо комунікативних навичок на цьому етапі починає формуватися діалог, ускладнюються ініціації дитини, що зумовлено більшим ступенем соціалізації. У деяких випадках дитина не тільки ініціює діалог, а й виконує певну соціальну роль. На цьому етапі дитина також оволодіває вмінням починати та завершувати діалог як мовленнєву подію, що відбувається в певному жанрі [146].



Протягом третього року життя розуміння мовлення дитиною зростає за обсягом та якісно змінюється. Дитина починає слухати дорослого – не тільки вказівки щодо практичної діяльності, а й розповіді. Дітям стає доступним розуміння художніх творів без супроводу наочності. Дитина починає розуміти події минулого та майбутнього. З'являється можливість керувати поведінкою за допомогою мовлення – попереджувати негативні дії. На основі розуміння мовлення діти починають робити перші висновки та узагальнення. На кінець третього року життя з'являється другий ступінь узагальнення – слова, що пояснюють родові поняття: іграшки (м'яч, кубики, лялька тощо) [24, с. 76].

На третьому році зберігається індивідуальна відмінність у темпах зростання словника. На кінець третього року життя словник становить 1000 – 1100 слів (за даними Ш. Бюлер), 1000 – 1200 слів (за даними Н. Аксаріної), 1200 – 1500 (за Г. Ляміною, Д. Ельконіним) [24].

Якщо на другому році життя в активному словнику переважали іменники, рідше дієслова, то на третьому – присутні всі частини мови, при цьому іменники складають 50% усіх слів. На другому місці за кількістю вживання стоять дієслова (30%), при цьому в активному мовленні дітей багато „універсальних” дієслів.

Прикметники, які дитина вживає в мовленні, здебільшого характеризують розмір та колір, також присутні прикметники приналежності (*мамин, бабусин*) та прикметники, що виражають стан (*мокрый, чистий*). Прислівники тільки починають з'являтися, серед них найпростіші форми: *там, тут, сюди* тощо) [24, с. 80].

Дослідженням активного словника дітей третього року життя займалась В. Гербова. Автор надає кількісні та якісні характеристики, виокремлюючи рівні засвоєння слів дитиною: на першому рівні дитина розуміє слово, але не використовує його в мовленні; на другому рівні – дитина впізнає й називає предмет (якість, дію, ознаку) тільки у звичних їй ситуаціях; на третьому –

розуміє й правильно використовує слово-назву в будь-яких зв'язках, доступних для розуміння [59].

Характеризуючи активний словник на третьому році, Ю. Аркін указує на те, що мовлення в цьому віці переважно супроводжує різні види м'язової активності, воно слугує акомпанементом, який стимулює дії дитини.

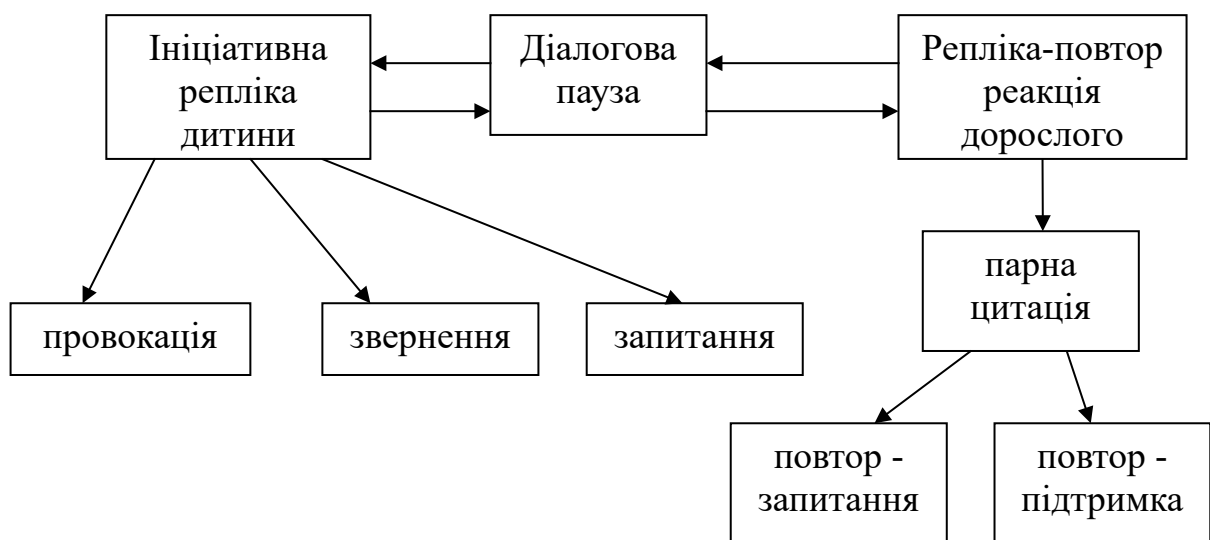
Третій рік життя характеризується інтенсивною активізацією мовлення – переведенням елементів мовленнєвої діяльності з пасивного словника в активний. Мовлення перетворюється в основний засіб спілкування, але залишається ситуативним. За Г. Леушиною, ситуативність виявляється в такому: дитина може зовсім випускати підмет, замінювати його займенником, при цьому не вказується, кому цей займенник належить; у мовленні переважають прислівники та слово „такий”, яке супроводжується жестикуляцією. У наочній ситуації ситуативність підвищується, а без наочності з'являються перші початкові форми контекстного мовлення [24; 25].

Жанрове мислення інтенсивно розвивається. Інколи мовленнєві жанри охоплюють кілька мовленнєвих актів. У зв'язку з розвитком предметної діяльності та переходом її в ігрову інколи можна констатувати наявність жанрів інституціонального дискурсу. У грі моделюється комунікативна ситуація. Гра, змістом якої виступають жанри персонального дискурсу, стає тренінгом жанрової поведінки (гра в „лікарню”, „дитячий садок” тощо) [244]. Поява діалогу на другому році життя значно поширює можливості навчання мови та розвитку мовлення [223]. Кінець другого року життя започатковує новий етап у розвитку мовлення, яке розвивається швидкими темпами в таких напрямках: розуміння мовлення дорослих, оволодіння словником, удосконалення звуковимови, засвоєння граматичної будови слова та розвиток діалогічного мовлення [24, с. 75].

На третьому році життя основною формою спілкування залишається діалог. За А. Богуш, діти цього віку використовують такі форми діалогу: звернення до інших і відповіді на запитання дорослих; діалог між дітьми; діалог між дорослим і дитиною. Для діалогу цього віку характерним є: намагання щось повідомити в наказовій формі; спостерігається намагання пристосуватись до співрозмовника; почерговість звернень [25, с. 182].

Структура діалогу на цьому етапі ускладнюється: ініціативні репліки дитини можуть мати вигляд провокації, звернення або питання. Проте дитина все ще діє в умовах дефіциту вербальних засобів, тому дорослий намагається підтримувати комунікацію таким чином, щоб дитина відчувала себе рівноправним партнером у діалозі. Засобом підтримки дитини як партнера в діалозі є репліки-повтори, що відображені у схемі (рис.1.5).

Ри



с. 1.5. Структура діалогу „дорослий – дитина”

Як видно зі схеми, репліки-повтори належать не до інформаційно-змістовної частини діалогу, а до метакомунікативної. Виступаючи як

метакомунікативні, в діалозі „дорослий – дитина”, вони виконують лінгводидактичну функцію [244, с. 16].

Мета реплік-повторів полягає в тому, щоб показати дитині, що її чують та розуміють. Крім того, ці репліки стимулюють у дитини зацікавленість у продовженні комунікації. Більша частина реплік-повторів коректують мовленнєве висловлювання дитини. У репліці дорослого дається зразок правильного висловлювання, до якого прагне дитина, при цьому вона має можливість співвіднести свою вимову з нормою. У більшості реплік-повторів дорослий поширює склад висловлювання та перекладає сказане дитиною з „няньчиної” на „доросле” мовлення [244, с. 20].

Серед реплік-повторів виокремлюють повтор-підтримку та повтор-питання. Повтор-підтримка зумовлений значною різницею в комунікативній компетенції дорослого та дитини. Ці репліки містять у собі „оцінку” (слова „правильно”, „так”), але така оцінка відноситься до фактичного боку висловлювання, не оцінюючи мовленнєвого виконання. Повтори-питання виступають засобом підтримки комунікації. Але при відповідній інтонаційній забарвленості такі репліки дають дитині сигнал про неадекватність її висловлювання, що активізує дитину й зосереджує її увагу на сказаному. Повтори-питання передбачають можливість додаткової мовленнєвої реакції дитини [244, с. 23].

На цьому етапі дитина оволодіває досить складним умінням „чинити” діалог. Н. Лі виокремлює три види реплік, що використовуються задля того, щоб чинити „діалог”: репліки дорослого як засіб уточнення значення для себе та для дитини; репліки дитини як засіб уточнення значення для себе; репліки дитини як засіб уточнення значення для дорослого [146, с. 32 – 33].

Дослідженням активізації словника дітей третього року життя займалася Т. Науменко. Специфікою запропонованої методики є введення музичного компонента, що стимулює мовленнєву активність. Серед

педагогічних умов підвищення мовленнєвої активності Т. Науменко виокремлює такі: емоційна насиченість педагогічних навчальних впливів, формування вербальних узагальнень, у тому числі в нерегламентованому спілкуванні, та мотивація навчання [175].

Важливим засобом активізації мовленнєвої активності Л. Павлова вважає роботу за картинками. На позитивну роль картинки для розвитку мовлення вказували ще Я. Коменський, Є. Тихеева, К. Ушинський. Л. Павлова пропонує етапи роботи з картинкою, що логічно об'єднані в заняття. Зауважимо, що дослідниця не зменшує ролі живих об'єктів, особливо на початкових етапах роботи [185].

Дослідження А. Матвеевої довели переважний вплив спостережень за живими об'єктами на активізацію мовленнєвої активності. Під час таких спостережень у мовленні дитини збільшується кількість дієслів, вигуків, займенників, підвищується емоційність та виразність мовлення [24].

Третій рік життя характеризується вченими (А. Богуш, О. Гвоздєв, Н. Рибніков, К. Чуковський та ін.) як період початку словотворчості. Йдеться про особливі слова, утворені дітьми самостійно, слова-неологізми в дитячому мовленні. С. Цейтлін використовує термін *інновація* – самостійно створена мовленнєва одиниця, яка відсутня в загальному вжитку, або модифіковані одиниці мовлення дорослого. Також автор виокремлює таке явище, як дитяча етимологія, що відрізняється від конструювання нових слів. Модифікуючи звукову оболонку, діти викривають внутрішню форму слова, яка вже не сприймається сучасними людьми (наприклад, бик – це мик, тому що він микає). Причина появи таких інновацій криється в основній закономірності засвоєння мовлення дитиною: у мовленнєвій діяльності дитина, по-перше, засвоює й використовує загальні правила, а вже пізніше часткові [244, с. 176]. Разом з тим, дослідниця не вживає терміна словотворчість. Існує думка про недоцільність уживання такого терміна щодо цього вікового періоду. Учені аргументують це

не тільки відсутністю творчих випадків у таких словах, а й наявністю мовленнєвих помилок як результату недоліків навчання. На нашу думку, найбільш доцільним є для даного випадку термін *елементи продукування*, якщо говорити про інновації в мовленні малюків.

Розглядаючи питання співвіднесеності наслідування та творчості при засвоєнні мовлення дитиною, цікавою є думка К. Чуковського про неділиму єдність цих явищ. Саме собою наслідування є творчим актом, тому що трирічна дитина самостійно обирає взірць для наслідування. К. Чуковський, називаючи дитячі інновації правильнішими за слова дорослих, мав на увазі їх співвіднесеність з мовною системою, навіть при тому, що вони суперечать мовній нормі [246].

Окремі науковці вважають за можливе послуговуватись терміном словотворчість в оцінці продуктивності мовлення дітей раннього віку. Так, на думку Т. Ушакової, термін словотворчість можна розглядати в широкому значенні, певною мірою умовно, маючи на увазі будь-які оригінальні словоформи, утворені дітьми. Учена, на основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників, виокремлює основні типи словесних утворень: складання нових сполучень з окремих словесних елементів, утворення типу „народна етимологія” та синтетичні слова [233]. Отже, можна погодитись, що в широкому значенні вживання цього терміна вбачається можливим.

Мовленнєва активність дитини третього року життя виявляється в прагненні дітей до римування слів. Відтак, слід говорити про таке явище, характерне для раннього віку, як римотворчість. А. Богуш справедливо вбачає в тяжінні дітей до римування неминучий етап мовленнєвого розвитку [25, с. 246].

Третій рік життя характеризується вдосконаленням звуковимови. У дітей цього віку недостатньо сформовані артикуляційні рухи, а саме ті, що спрямовують струм повітря через звужену щілину порожнини рота, вони не

скоординовані з рухами, які визначають місце утворення звуків. Цей факт призводить до заміщення складних для вимови звуків легкими.

Легкі для вимови звуки повністю засвоюються дітьми на третьому році життя, а протягом другого півріччя з'являються й закріплюються важкі для вимови звуки [161].

До початку третього року життя дитина правильно вимовляє губні звуки [п, п', б, б', м, м'], губно-зубні [ф, ф', в, в'], передньоязикові [т, т', д, д', н, н', с', л'], задньоязикові [к, к', г, г', х, х'], глотковий [г, г'].

Свистячі, шиплячі та сонорні звуки діти пропускають, оскільки замінюють більш легкими. Для звуковимови характерною є загальна пом'якшеність вимови, недостатньо чітка артикуляція [24, с. 91].

Учені (А. Богуш, О. Гвоздєв, Г. Ляміна та ін.) стверджують, що дитина третього року життя сама прагне до правильної вимови. Г. Ляміна вказує на сформоване на цей період уміння відносно чітко диференціювати звуки в словах [24; 57; 160].

Питання розвитку фонематичного слуху дітей третього року життя досліджувалось Р. Левіною. До трьох років дитина засвоює всі основні звуки мовлення. Дослідниця виокремлює п'ять етапів усвідомлення дитиною звукового боку мовлення, з яких дитина проходить третій і частково четвертий етапи. На третьому дитина чує неправильну вимову, проте мовлення залишається неправильним, а четвертий характеризується вже правильним активним мовленням, лише інколи трапляються помилки [24].

Дитина здатна вже відокремити дитячу вимову від „правильної” вимови дорослого. За О. Гвоздєвим, дитина рано усвідомлює, що є мовною нормою, і тоді з'являються спроби виправити помилки дитячої вимови, а інколи й вимову дорослих [57].

Когнітивний розвиток випереджує мовленнєвий. Виникає необхідність озвучувати нові, уже осмислені дитиною ситуації. Зростання активного

словника й, у свою чергу, збільшення ланцюжка компонентів речення породжує інтенсивне вдосконалення граматично правильного мовлення.

За Г. Ляміною, наприкінці цього періоду мовлення дітей за формою наближається до мовлення дорослого [160].

О. Гвоздєв стверджує, що це другий період у засвоєнні граматичних норм. У цей час відбувається засвоєння відмінкових закінчень. З 47 існуючих відмінкових закінчень дитина оволодіває 39 закінченнями [57].

Здебільшого діти користуються складносурядними реченнями, що зумовлено складнощами оволодіння причинно-наслідковим зв'язком, а також униканням дорослими у своєму мовленні складних складнопідрядних конструкцій.

За період третього року життя дитина засвоює особові форми дієслова, особові займенники, різницю між жіночою та чоловічою статтю. Також протягом цього року діти починають користуватись прикметникам, дієсловами майбутнього часу та прийменниками [24; 160; 244].

О. Гвоздєв визначає закономірності процесу засвоєння дитиною граматики. По-перше, автор відмічає точність, з якою дитина виділяє окремі корені, суфікси, закінчення, разом з цим цей аналіз не є свідомим. Друга закономірність полягає в тому, що дитина при словотворенні використовує морфологічні елементи в тому вигляді, у якому вилучає зі слова. Третя закономірність виявляється у свободі використання цих елементів: кілька морфологічних елементів з одним значенням можуть змішуватися, уживатись один замість іншого тощо. Існує період, коли дитина вживає закінчення правильно синтаксично, але морфологічно безсистемно. До трьох років цілком засвоєні всі граматичні категорії та їх синтаксичне вираження. Четверта закономірність – використання основи для утворення різних форм – не обмежується рамками: від основ самостійних частин мови можуть утворюватись окремі форми інших частин мови [57].



Отже, розглянуті психолінгвістичні аспекти проблеми дають змогу ще раз окреслити проблемне коло дослідження: мовленнєве середовище як важливий засіб розвитку мовлення дітей раннього віку, поетапність розвитку дитячого персонального дискурсу, урізноманітнення мовленнєвих жанрів.

## **1.2. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення дітей раннього віку**

Ми розглядаємо передумови мовленнєвого розвитку в контексті діяльнісного підходу, ідеї якого були розроблені П. Гальперінім [56], О. Леонтьєвим [142] та С. Рубінштейном [210]. Сутність діяльнісного підходу полягає в тому, що психіка людини тісно пов'язана з її діяльністю й діяльністю зумовлена. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, що проявляється в процесі взаємодії з довкіллям і полягає у розв'язанні суттєво важливих завдань, які визначають існування й розвиток людини [10]. На діяльнісному підході до розуміння проблем інтелектуального й мовленнєвого розвитку дитини наголошують Л. Венгер [33], Л. Виготський [49], Д. Ельконін [251], О. Запорожець [92], О. Леонтьєв [139]. Вони стверджують, що розвиток психічних функцій відбувається в ході засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду, накопиченого людством, у процесі діяльності дитини з предметами та явищами дійсності.

Діяльнісна природа мови й мовлення виявляється вже в її філософській суті, адже, за висловом Д. Ельконіна: „Так як оволодіння предметною дійсністю неможливе поза дій з предметами, так і опанування мови є неможливим поза формування дій з нею як з матеріальним предметом...” [201, с. 143 – 144].

Опанування мови як соціального феномена є предметом наукового інтересу соціологічних досліджень, адже, привласнюючи засоби діяльності, які являють собою знаки, створені суспільством, людина стає суспільним

індивідом. Набуття людиною таких знаків є можливим лише в процесі діяльності [221].

За О. Леонт'євим, людське життя – „це сукупність, а точніше система діяльностей, які змінюються” [138]. За даними вчених (Л. Виготський [47], Д. Ельконін [252], О. Запорожець [92], О. Леонт'єв [138]), перехід від одного вікового періоду розвитку до іншого пов'язаний зі зміною провідної діяльності. У процесі провідної діяльності дитина активна у своїх відносинах з довкіллям. Саме в такій активній діяльності дитина не тільки наслідує дії інших, а й накопичує власний досвід. Докладно провідну діяльність характеризує О. Леонт'єв. Він зазначає, що деякі діяльності „є провідними на певній стадії й мають величезне значення для подальшого розвитку індивіда, а інші менш важливі. Одні відіграють важливу функцію в розвитку, інші – допоміжну. У відповідності з цим можна сказати, що кожен рівень розвитку характеризується певними ставленнями дитини до дійсності, які є провідними на цій стадії й визначені провідною діяльністю” [140, с. 193].

Для дитини раннього віку такою провідною діяльністю є предметна діяльність, проте ми не можемо відокремити від неї мовленнєву. Говорячи про мовленнєву діяльність, розглядають мовлення в структурі іншої діяльності та суто мовленнєву діяльність. Проте, у ранньому дитинстві майже не можливо відокремити діяльності та встановити межу переходу однієї діяльності в іншу. Отже, для підкреслення єднання мовлення з іншими діяльностями в ранньому дитинстві ми використовуємо термін *макродіяльність*.

Насмілимося стверджувати, що в дитини раннього віку майже всі види діяльності є *макродіяльністю* за своєю структурою. Можливим і доцільним є виокремлення пріоритетного напрямку в контексті *макродіяльності*, яка розглядається.

Структура людської діяльності складається з таких компонентів, як мотив, мета, завдання, умови, дії, операції, способи діяльності [140, с.107]. Будь-яка діяльність передбачає єдність трьох компонентів: мотиву, мети та виконання. У процесі людської діяльності важливе місце займає мотиваційна сфера, перебудова якої призводить до змін сфери діяльності. Важливою є думка С. Рубінштейна про те, що діяльність це – форма прояву життя людини, при цьому причиною активізації діяльності є прагнення організму задовольнити свої потреби [210].

Потреба дитини у спілкуванні призводить до спільної предметно-практичної діяльності з дорослим, у процесі якої виникає потреба й формуються мотиви для виникнення різних видів мовленнєвої діяльності.

Розглянемо взаємозумовленість систем, які забезпечують мовленнєву діяльність у контексті *макродіяльності* в ранньому дитинстві.

На різних вікових етапах визначається провідна діяльність, у якій виявляються головні потреби та інтереси дітей і формуються найбільш важливі дії, психічні процеси та якості. Виникнення мовлення зумовлене потребою в його використанні для вирішення різноманітних позамовленнєвих завдань у контексті інших діяльностей. З огляду на це, доцільним буде розглянути функції мовлення в контексті змісту провідної діяльності в ранньому віці. Дослідивши дословесний період розвитку мовлення дітей, О. Ісеніна визначає такі функції мовлення: функцію взаємодії, особистісну функцію, інструментальну, інформативну та регуляторну. На кожному з етапів розвитку, залежно від провідної діяльності, одна з функцій мовлення є провідною, інші визначаються нею [101].

На першому році життя провідною діяльністю є емоційне спілкування. Спеціальні дослідження (М. Лісіна) показують, що емоційне спілкування з дорослим є й передумовою розвитку пізнавальних рухів, результатом оволодіння якими є орієнтування в доквіллі [149]. Провідною функцією на

цьому етапі є функція взаємодії, з якої поступово виокремлюються особистісна та інструментальна функції. Так, крик до розвитку функції взаємодії не висловлює бажань дитини, та згодом, за умови реакцій на нього з боку дорослого, набуває характеру вигуків. Мета таких вигуків – привернути увагу дорослого, одержати бажаного, виразити стан, отже, виокремлюється інструментальна функція мовлення.

За умов активного емоційного спілкування, яке супроводжується й тактильними контактами, та активізації м'язів усього тіла з'являється одне з найважливіших набуттів першого року життя – реакція дитини на вербальне звернення дорослого.

Учені (М. Бернштейн, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Кольцова, О. Леонтєв, С. Рубінштейн) відмічають тісний зв'язок емоційної та рухової сфер, підкреслюючи, що рухи та відчуття від них становлять для дитини велику цінність і є джерелом радості, особливо на початкових етапах онтогенезу. Саме позитивні емоції є стимулом для їх повторення, що є необхідною передумовою оволодіння різноманітними рухами [19; 49; 92; 113; 210].

Істотним новоутворенням раннього дитинства є поза прямостояння. Стояти не тримаючись дитина починає після засвоєння відповідних рухів рук, які супроводжуються ритмом мовлення. Така ритмічна організація діяльності, виражена, зокрема, у мовленні дорослого, відіграє суттєву роль: відчуття, викликані вертикальним положенням тіла, отримують емоційно-ритмічне підкріплення, унаслідок чого дитина отримує позитивні емоції [206].

На цей момент мовлення набуває особливого значення в регуляції моторних функцій. Постійні зміни положення тіла (лежання, сидіння, стояння), по-перше, викликають у дитини нові відчуття, а по-друге, активізують процес розуміння мовлення дорослого. Вербальне керівництво

рухами виникає в процесі спілкування, при виконанні дитиною вербальних указівок, доручень, вимог дорослого.

Найважливішим набуттям раннього дитинства є ходіння, у процесі якого з'являються новоутворення в тілі й свідомості дитини. За В. Каменською, „ходіння руйнує соціальну ситуацію віку немовляти, що зумовлена тісним психофізіологічним зв'язком з матір'ю” [110, с. 97]. Засвоєння ходіння значно змінює основні форми повсякденної активності: дитина засвоює все більше різноманітних довільних рухів. Активність малюка в засвоєнні таких рухів – важлива передумова вдосконалення всіх видів діяльності.

Можливість сидіти, стояти, ходити значно поширюють можливості пізнання. Ускладнення автоматизованих навичок, пов'язаних з локомоціями, керуванням позою тіла, тонкою моторикою руки, – результат досягання цілісної рухової системи. Це пов'язано з розвитком рухової коркової зони, нейронний апарат якої набуває значного ступеня зрілості, а також з розвитком лобних відділів, у яких, починаючи з дванадцяти місяців до трьох років, диференціюються вставні нейрони. Зрілість апарату вставних нейронів призводить до вдосконалення обробки дитиною інформації та організації діяльності. Усе це забезпечує розвиток предметних дій [79; 110].

Під впливом активного позитивного емоційного контакту з дорослим дитина від формування довільних дій переходить до усвідомленої діяльності, яка розуміється як цілеспрямоване сприйняття й перетворення дійсності за допомогою дій. Дитина засвоює конкретне культурно зумовлене предметне середовище, що означає можливість використовувати предмети відповідно до їх призначення [110]. Такою усвідомленою діяльністю є предметна діяльність, яка є провідною в ранньому віці. Предметна діяльність людини полягає в оперуванні предметом. „Усе людське життя плине у взаємовідносинах з предметним світом” [209]. Проте, існує період, коли

предметна діяльність виступає в „чистому” вигляді як мета діяльності. Це період раннього віку, коли дитина ще не спроможна звести діяльність до ступеня засобу [209].

Отже, предметна діяльність у ранньому віці є по суті практичною діяльністю, спрямованою на виокремлення та засвоєння якостей предметів, а також набуття досвіду їх використання у зв'язку з наданою їм суспільною функцією.

Різні аспекти предметної діяльності дітей раннього віку досліджувались багатьма вченими. Передумови, а також особливості розвитку предметної діяльності в дітей першого року життя вивчали П. Денисова, М. Кістяковська, Н. Фігурін. Процес виникнення предметно-практичних дій у контексті емоційного спілкування дитини з дорослим досліджено М. Лісіною. Особливості засвоєння дитиною предметних дій вивчали Р. Лехтман-Абрамович та Ф. Фрадкіна [237]. Ф. Фрадкіною розглянуті предметні дії як передумова виникнення гри в дітей раннього віку. Предметні дії в процесі сенсорного розвитку, а також формування перцептивних дій розглядалися Л. Венгером [33], О. Запорожцем [92], Г. Розенгарт-Пупко [207], М. Щеловановим [45] та ін. Розвиток мислення та мовлення дітей у контексті предметної діяльності вивчали Д. Ельконін [252], С. Новосьолова [181]. Взаємозв'язок предметної та мовленнєвої діяльності дітей раннього віку досліджували М. Єлагіна [83], М. Кольцова [116], Л. Павлова [187], Г. Розенгарт-Пупко [207] та ін.

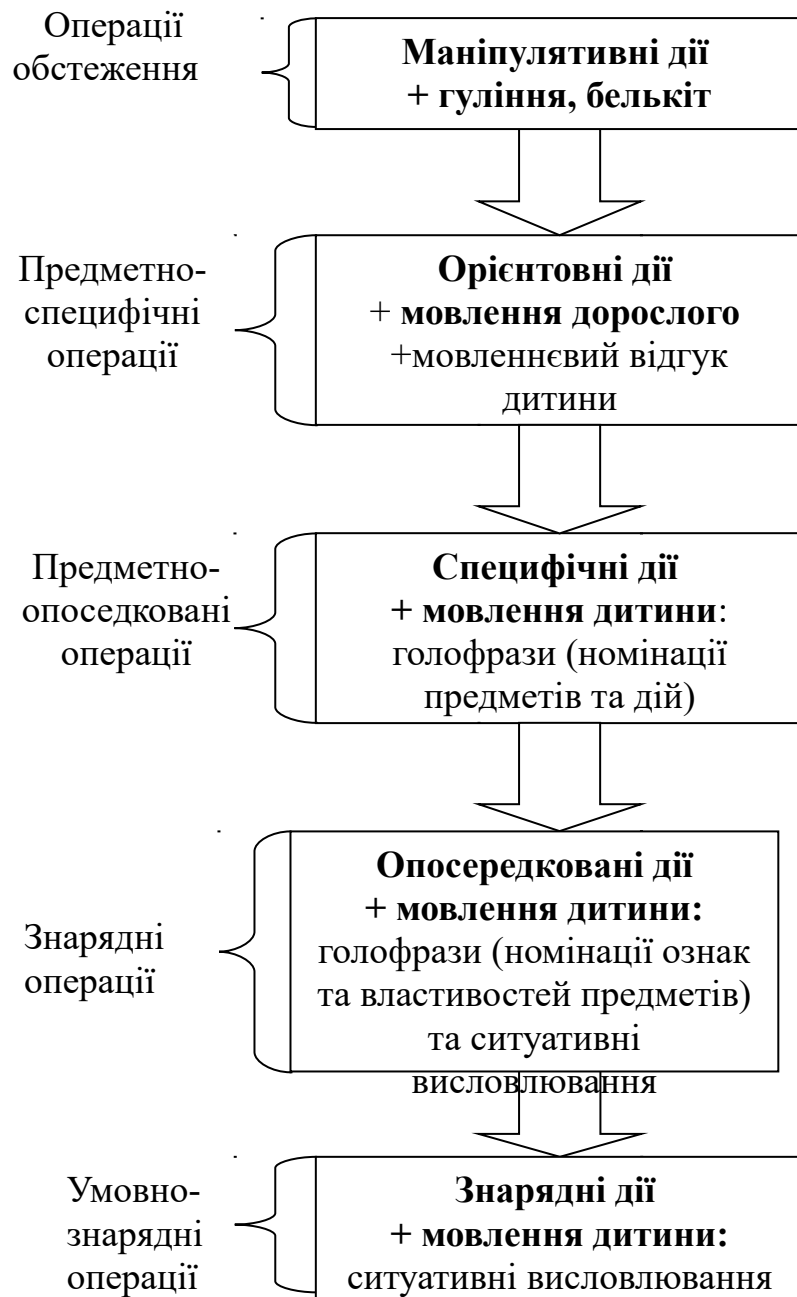
Порівнюючи мовленнєву та предметну діяльності, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, А. Шахнарович стверджують, що вони тотожні за будовою. Предметна діяльність починається з мотиву, орієнтації в умовах, яка завершується створенням плану майбутніх дій. Після здійснення конкретних операцій відбувається контрольне порівняння виконаного з наміченим. Мовленнєва ж діяльність починається з мовленнєвої інтенції, мотиву,

орієнтування в соціально-психологічних умовах ситуації. Завершується етап орієнтування створенням програми мовленнєвих дій, після чого настає етап контролю результату. При цьому предметна діяльність характеризується використанням знарядь, а мовленнєва – використанням „психологічних знарядь” – знаків мови (за Л. Виготським) [221, с. 155].

За визначенням Д. Ельконіна, предметні дії – це дії з предметом у співвідносності з наданою йому суспільною функцією й суспільно напрацьованим способом його використання, які формуються тільки в процесі спільної діяльності дитини та дорослого [250, с. 101].

Розглянемо етапи становлення предметної діяльності в ранньому віці (див. рис.1.3).

Як бачимо зі схеми, витoki засвоєння дитиною предметного середовища знаходяться у вільному маніпулюванні. На початку першого року життя на тлі активного неспання, в умовах спілкування з дорослим виникає перший чуттєвий контакт дитини з предметом. У віці від двох до чотирьох місяців виділяють такі дії: протягування, мацання, розглядання, ляскання по предмету, кількаразове ляскання.



**Рис. 1.3. Формування предметної діяльності в ранньому віці**

Від чотирьох до семи місяців характерні більш складні дії: хапання, повторне хапання й притягування, обсмоктування, хапання й відпускання, розгойдування, стукотіння для отримання звуків, випускання предмета з руки, виокремлення у предметі окремої частини для впливу (Р. Лехтман-



Абрамович, 1945). Ці маніпулятивні дії з предметом відображають рухові та сенсорні можливості руки дитини й здійснюються орієнтовними операціями обстеження.

Першопричиною обстеження є новизна предмета, а потім, завдяки змінам в об'єкті (положення в просторі), маніпуляції трансформуються в пошук нового в предметі, тобто в орієнтовні дії. За допомогою первісних відчуттів дитина знайомиться з якостями предметів (твердість, гладкість, колір, смак тощо).

Поступово операції обстеження, зміст яких зумовлений можливостями аналізаторів дитини, змінюються, що призводить до зміни самої дії.

Система орієнтирів, співвідносних властивостям об'єктів, формується в ранньому віці як система тактильно-рухових орієнтовних реакцій. Тактильний аналізатор як найдавніший аналізатор починає функціонувати ще в пренатальному періоді. Саме рука виявляє дійсні властивості об'єктів. Таким чином, у ранньому дитинстві саме „рука вчить око” [242].

Маніпулятивні операції обстеження перетворюються в орієнтовні дії, які здійснюються предметно-специфічними операціями. На цьому етапі в дитини виникає спрямованість на якості предметів. Виявивши якість предмета, дитина безліч разів відтворює дії, які дають можливість випробувати предмет у цій якості. Цей процес ініціюється й керується дорослим, отже, значущості набуває вказівна функція мовлення дорослого, який при цьому спонукає дитину до відповідних мовленнєвих проявів.

Повертаючись до питання про функціональність мовлення, зазначимо, що предметна діяльність зумовлює появу також інформативної функції (На питання дорослого „Де предмет?” – дитина вокалізує, указуючи на цей предмет). Розвиток інформативної функції зумовлює, прискорює виникнення регулятивної функції мовлення. У дитини формується погляд, що з'єднує предмет з дорослим. Виникає вказівний жест, що поступово поєднується з

вокалізаціями, спрямованими на предмет і дорослого водночас [101, с. 70]. На цьому етапі триває розвиток функції взаємодії. При цьому дитина встановлює контакт з дорослим не тільки за допомогою поглядів, вокалізацій, а й за допомогою самих предметів. Особистісна функція проявляється у виразах задоволення та незадоволення дитини від контакту з дорослим, а саме від спільної предметної діяльності.

Дорослий, керуючи практичною діяльністю дитини, дає взірць правильного виконання тієї чи іншої дії та вербально оцінює правильність виконання, радіє разом з дитиною її успіхам. Така позитивна оцінка дорослого та постійні рухові досягнення надають упевненості, викликають нові відчуття й позитивні емоції від виконання дії, які й спричиняють їх кількаразове повторення.

У кінці першого року життя орієнтовні дії перетворюються в предметно-специфічні, які відображають досвід дослідження якостей предметів. Така перебудова змісту предметних дій пов'язана з перетворенням предметно-специфічних операцій у предметно-специфічні дії, які здійснюються предметно-опосередкованими операціями [181].

Дитина активно діє в предметному світі, створюючи таким чином „рухливі образи”, які роблять можливими зв'язки між предметами [195].

На рівні предметно-специфічних дій, якості предметів, а також призначення предметів, яке повідомляється дорослим, стикають дитину з можливістю взаємодії між предметами, що призводить до виявлення міжпредметних відносин на рівні розуміння, які поступово знаходять своє відображення в мовленні. Розвиток розуміння мовлення в процесі предметної діяльності сприяє появі нових значень інформативної функції, що виступає провідною на цьому етапі (самостійне вказування на предмет, вказування у відповідь на запитання та зображення дій). Розвиток провідної функції мовлення зумовлює утворення нових значень в інших функціях. Так,

наприклад, в інструментальній функції з'являється підтвердження та заперечення; у регуляторній функції – згода чи відмова на пропозицію дорослого щось зробити; у функції взаємодії з'являється негативна відповідь та відповідь на прохання. На цьому етапі виникає нова функція мовлення – евристична (дитина просить назвати предмет або його частини [101, с. 72]).

На попередніх етапах дитина відповідала на питання дорослого предметними діями, інколи вокалізаціями, звуконаслідуванням. Тепер дорослий спонукає дитину до словесної відповіді на ситуативні запитання, що зумовлює виникнення в дитини активного мовлення. У цей період завершується перехід до предметно-опосередкованих дій, які здійснюються знарядними операціями.

У період до двох років найбільша кількість значень виникає саме завдяки інформативній функції. Її інтенсивний розвиток дає можливість дитині не тільки пізнавати, а й зображувати якості предметів і дій за допомогою жестів, вокалізації тощо.

Виникнення предметно-опосередкованих дій є специфічною особливістю онтогенезу людини. Набуття й узагальнення досвіду предметної діяльності в ранньому дитинстві здійснюється у зв'язку зі становленням предметно-продуктивної, яка з'являється за умови, коли дитина спроможна діяти предметно-опосередковано [181].

„Саме виникнення знарядних дій свідчить про засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду” – про певну сформованість предметної діяльності [30, с. 29]. Залежність психічних процесів від характеру предметної діяльності була доведена багатьма вченими (Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв). Результатом оволодіння предметною діяльністю є сформований в дитини перцептивний і моторний досвід, на основі якого формуються інші види діяльності, у тому числі мовленнєва [247]. Дитина позначає словом те, що засвоєно на сенсорному рівні в предметній діяльності

та вже підлягло елементарному узагальненню, при цьому першими засвоюються дії з предметами, від яких поступово відокремлюється сам предмет, а потім його властивості [216].

Розвиток сприйняття дитини протягом раннього віку зумовлений виконанням предметних дій [32; 33; 174]. У контексті предметної діяльності, особливо в співвідносних й знарядних діях, з'являються й розвиваються нові дії сприйняття, які формуються перш за все задля тих якостей, від яких залежить виконання практичних дій з предметами. У перцептивному досвіді дитини формуються конкретно-чуттєві уявлення про предмет, що зумовлює перехід від простих предметних дій до більш складних. У процесі цього „якісно змінюється уявлення – воно переходить у поняття, тобто формується знання про предмет, про взаємодії предметів” [247, с. 12]. Поступово в процесі тієї ж предметної діяльності знання, засвоєні дитиною на рівні розуміння, переходять в активне мовлення.

У ранньому дитинстві продовжують розвиватися сенсорні функції, які були закладені у віці немовляти. У цей період формується диференціальна чутливість, спрямована на розрізнення градації ознак однієї й тієї ж сенсорної модальності. Зорове сприйняття, спрямоване на розпізнавання предметів та людей, проходить етап спеціалізації: у пам'яті поступово накопичується перелік образів, який дозволяє здійснювати перцептивні операції як початкову стадію мислення – образну категорізацію. Ці перцептивні операції стають можливими за умови достатньої стиглості тім'яно-скроневої асоціативних областей кори та наявності довгих транскортикальних асоціативних зв'язків, які продовжують формуватись. Образна категорізація розвивається від сприйняття предмета в ситуації, виокремлення ознаки предмета до здатності виокремлювати провідні ознаки, що дозволяє абстрагувати предмет від ситуації [110, с.103].

Образна категоризація є необхідною для формування сенсорних еталонів – тих інваріативних ознак, які зустрічаються в структурі різних подібних предметів [33; 92; 110; 174]. Особливістю таких сенсорних еталонів є усвідомленість і словесне визначення. Процес образної категоризації тісно пов'язаний з формуванням узагальнення як розумової операції й розвитком мовлення [110].

Необхідною умовою усвідомленості дитиною раннього віку таких сенсорних еталонів, як форма, розмір, колір та появи їх словесного визначення є спільна з дорослим практична діяльність і спілкування. Дитина накопичує власний досвід тільки в процесі діяльності, але дитяча самостійність – поняття відносне. Дитина, яка маніпулює з іграшкою, бачить, що робить дорослий з цією іграшкою, та й отримує іграшку рукояткою в руку. Ще до виникнення активного мовлення дитини сприяння дорослого виконує функцію комунікації й керівництва щодо дитячих дій.

На значущій ролі дорослого у формуванні предметних дій наголошує Д. Ельконін. По-перше, для дитини сенс дії в тому, що вона виконується разом з дорослим або за дорученням дорослого. Дорослий стоїть у центрі засвоєння предметної дії, виступає ініціатором предметних дій дитини. По-друге, загальна мета може бути реалізована, якщо дія виконана так, як показав дорослий. С. Новосьолова стверджує, що наслідування дій дорослого позбавляє дитину від неефективного способу отримання власного досвіду [181]. На основі цього відбувається „ритуалізація” порядку виконання дії [251, с.8]. Для дитини раннього віку проблемою є утворення правильного способу дії з предметом. Як стверджує П. Гальперін: „Задля того, щоб використовувати предметну дію з метою мислення, треба вміти виконувати її, а значить спочатку навчитись цього” [56, с. 286]. Отже, пізнання дитиною навколишнього світу, накопичення індивідуального досвіду відбувається в

умовах єдності самостійної діяльності та засвоєння готового людського досвіду [56; 110; 181; 252].

М. Єлагіна виокремлює три етапи в процесі оволодіння дитиною словом у ході спільної з дорослим предметної діяльності. На першому етапі основним компонентом є предмет, на якому дитина зосереджує увагу. Спроби мати предмет дитина супроводжує мимічними та різноманітними емоційними компонентами, метою яких є вплив на дорослого. Такі спроби не завжди є результативними. На другому етапі перше місце належить дорослому, при цьому дитина встановлює зв'язок між предметом і дорослим. Відбувається цей процес досить поступово. Спочатку дитина кілька разів переводить погляд з предмета на дорослого й згодом зупиняється на дорослому. Спроби дістати предмет замінюються вказівними жестами. На цьому етапі дитина випробовує нові для неї вербальні засоби, які інколи можуть бути неадекватними ситуації. Змінюються стосунки дитини й дорослого. Метою нових взаємин є прагнення вивести дорослого зі стану нейтралітету – звернути увагу дорослого на свої спроби. Слово стає основним компонентом на третьому етапі. Дитина вже зосереджує увагу на артикуляції, розглядаючи губи дорослого. З'являються перші спроби вимовити слово. Зникають неадекватні мовленнєві засоби, і тільки тепер дитина вимовляє слово-назву предмета. М. Єлагіна відмічає той факт, що, назвавши предмет і отримавши його, дитина не припиняє діяльності, а викликає дорослого на повтор ситуації [83].

Предметна діяльність випереджає мовлення, є важливою передумовою його появи й подальшого розвитку та джерелом змістовного компонента мовлення [181].

У зв'язку з цим доцільною є думка Ж. Піаже про інструментально-цільові завдання, які використовував учений у роботі з дітьми раннього віку. У типовій інструментально-цільовій задачі спостерігають, чи може дитина

виконати одну дію задля виконання іншої. Необхідність виконати одну дію задля іншої називають інструментально-цільовою послідовністю. У контексті цього доцільним є розглядати предметну діяльність як засіб виникнення в дітей іншої діяльності, а саме мовленнєвої [74].

Характеризуючи психічний розвиток дітей раннього віку, вважаємо за необхідне зупинитися на характеристиці поняття ігрова діяльність дітей раннього віку, оскільки фундамент її розвитку закладає предметна діяльність. Предметна діяльність зумовлює появу ігрових дій. Здатність перенесення функцій одних предметів на інші є важливою передумовою ігрової діяльності [209].

Л. Виготський визначає гру як своєрідне ставлення до дійсності, яке характеризується створенням уявних ситуацій або переносом властивостей одних предметів на інші [49, с.145]. Ми поділяємо думку багатьох учених (Л. Виготський, А. Люблінська, В. Мухіна, Ф. Фрадкіна) щодо суттєвої різниці між грою дитини раннього віку та грою дитини дошкільника, пов'язаної з утворенням дійсно уявних ситуацій [49; 157; 174; 238].

Л. Виготський стверджує, що гра як вид діяльності присутня в ранньому дитинстві, але дитиною ще не усвідомлюється. Учений визначає гру в ранньому дитинстві як квазігру, або „гру в собі”. Об'єктивно це вже гра, але вона ще не стала такою для дитини [49, с.147]. Д. Ельконін підтверджує, що навіть на ранніх етапах виникнення гра містить у собі емоційне ставлення до об'єкта дії [251].

Ігрова діяльність – основний діяльнісний засіб оволодіння суспільними взірцями, накопиченими людством. С. Новосолова наголошує, що гра дитини раннього віку – діяльність, у якій відбувається перетворення суспільного досвіду, зафіксованого в способах дій, через конкретні виконавчі ігрові (предметні) операції в індивідуальний досвід дитини [181, с.24]. В. Мухіна стверджує, що вже на початку раннього дитинства дитина в

спільній діяльності з дорослим засвоює дії з іграшками, але грою це можна назвати тільки умовно [174]. О. Леонт'єв визначає їх як предметні дії неігрового характеру [140]. Пізніше дитина переносить засвоєний спосіб дії на інші предмети, відтворює дії дорослого в інших умовах. Першим кроком до саме ігрової дії є заміщення одного предмета іншим, ігрове перетворення предметів [174]. На думку Ф. Фрадкіної, гра в ранньому дитинстві за своєю психологічною природою близька до практичної діяльності з навколишнім світом. Така гра ще не залучає уяву і є лише засобом засвоєння дитиною предметних дій. Ігри дітей цього віку дослідниця умовно називає куплетними, оскільки вони являють собою кілька зв'язаних дій, які повторюються в різних комбінаціях [238]. А. Люблінська вказує на те, що в ранньому дитинстві предметні дії набувають ігрового характеру, але в них немає сюжетного задуму. Такі дії здебільшого лише результат наслідування дій дорослого, а отже, не можуть називатися грою в повному розумінні цього слова [157, с.53, 69].

У подальшому предметно-ігрова діяльність раннього дитинства суттєво змінюється: на зміну реальним знарядним операціям приходять операції умовно-знарядні, що пов'язано із засвоєнням реального призначення предметів і переносом цих знань у гру [181].

Пізнання призначення і способів використання предметів, іграшок в ігровій діяльності, як і в предметній, стає можливим лише в спільній з дорослим діяльності. Важливою умовою оволодіння дитиною умовно-знарядними діями є забезпечення вільної ігрової активності дитини [110].

Спільна предметна та ігрова діяльність дитини з дорослого зумовлює формування нового виду сприйняття – сприйняття опосередкованого словом.

Починаючи з другого півріччя першого року життя, дитина починає встановлювати зв'язки слів з окремими предметами – формується первісне розуміння мовлення дорослого. У ході спілкування дорослий промовляє



слова, дитина сприймає ці слова в комплексі з іншими безпосередніми подразниками: зоровим (вид предмета, обличчя дорослого), руховим (поза тіла, поворот голови), слуховим (інтонація, тембр голосу). Отже, дитина реагує на цілісну мовленнєву ситуацію. За умови зміни одного з компонентів комплексу реакція на слово може зникнути. При багаторазовому повторенні слова в різних ситуаціях поступово встановлюється стійкий умовний зв'язок між словом та предметом [116]. Розуміння слова – результат утворення умовних зв'язків [114; 125]. Ситуативність розуміння мовлення дорослого підтверджує й Д. Ельконін, який визначає передумови виникнення розуміння мовлення: виокремлення предмета з обстановки, що його оточує, зосередження на предметі, наявність яскраво вираженої емоційної реакції на обстановку [250].

Формування називної функції слів – перший крок у розумінні мовлення. На початку другого року життя, у процесі предметної діяльності, дитина засвоює назви предметів, тобто слово стає умовним сигналом [114].

В. Єремєєва доводить, що перебудови у відношеннях між відділами кори мозку при називанні предмета та при показі самого предмета збігаються [242]. Г. Розенгарт-Пупко стверджує, що однією з провідних умов, які сприяють розумінню дитиною назв предметів, є правильна організація зорового сприйняття й розглядання цих предметів [207]. Учені (М. Кольцова, Г. Ляміна) доводять, що засвоєння назв предметів залежить від можливості маніпулювання ними, що підкреслює взаємозв'язок маніпулятивно-предметної та мовленнєвої діяльності, особливо на ранніх етапах їх розвитку [114; 160]. „Дитина раннього віку розуміє дію через продукт, при цьому продукт дії й сама дія злиті в єдиний моторно-перцептивний образ”. Предметні дії сприяють переведенню форм дійсності у форму образів, які, у свою чергу, сприяють розвитку словесного найменування предметів [221, с. 177].

Наступним етапом розвитку розуміння є перетворення слів-назв у слова-поняття. У цьому процесі важлива кількість утворених умовних зв'язків, причому, це повинні бути рухливі умовні зв'язки. І. Сеченов доводить, що всяке відчуття за природою своєю змішане, одна зі складових – м'язове відчуття, яке є сильнішим за інші. При сприйманні дитиною предмета в мозку з'являється безліч осередків збудження, головними з них будуть ті, що виникли в рухових проєкціях м'язів рук, очей тощо. Злиття всіх відчуттів від предмета в єдиний образ відбувається перш за все в руховій області [114].

У ході спільної предметної діяльності в дитини виникає потреба в спілкуванні, що зумовлює розвиток активного мовлення – найважливішого новоутворення раннього віку [31; 58; 92; 116; 207; 238]. З виникненням мовлення формуються новий тип відносин з довкіллям, що веде до істотної перебудови всіх психічних процесів [49].

Психологічними умовами появи активного мовлення є спрямованість мотивації дорослого на спілкування з дитиною та його активна позиція відносно потреб дитини в комунікативних контактах [110; 244]. Але позиція дорослого має передбачати мовленнєву активність самого малюка.

Науковці справедливо зазначають, що постійна участь дорослого в цій активності дає дитині як необхідні еталони, так і необхідний зворотній зв'язок у діяльності, що організується. Основним інструментальним забезпеченням цієї взаємодії поступово стає мовлення, яке на кінець раннього дитинства виступає основним засобом спілкування. При цьому мовлення ще не відділяється від соціального та предметного контексту. Слово лише зменшує залежність дитини від ситуації, але ще не руйнує її" [30, с.30]. Слово як засіб спілкування з'являється за умови, коли невербальні засоби втрачають свою ефективність. Проте ця особливість проявляється на етапі виникнення мовленнєвої діяльності як такої, а наше дослідження присвячене

більш пізньому періоду, коли мовлення в дітей набуває активного розвитку. Стисло проаналізуємо особливості прояву мовленнєвої активності та мовленнєвих дій дітей третього року життя.

На початкових етапах онтогенезу мовленнєві прояви дітей є реактивними, а не ініціативними. Змістом таких мовленнєвих проявів є не смислове значення, а емоції та почуття дитини. Мовленнєві прояви здебільшого супроводжуються жестами та вигуками. Мовленнєві дії включені в інші діяльності й частіше за все виступають засобом досягнення мети (оволодіння предметом, залучення уваги дорослого до предмета). З оволодінням дитиною навичок участі в діалозі вищезначені особливості зберігаються.

Науковці вбачають у предметній діяльності джерело змістовної частини мови, вона випереджує розвиток мовлення та є передумовою розвитку інтелектуальних процесів [181]. С.Новосьолова, співвідносячи етапи розвитку предметної діяльності з етапами розвитку мовлення, доходить висновку, що існує зв'язок „первісних словесних узагальнень з активним накопиченням дитиною досвіду дій з предметами, бо саме активна дія з предметами дає змогу виокремити головні його ознаки” [181, с. 7]. Зважаючи на це, ми розглядаємо предметну діяльність як площину, на якій виникає й розвивається мовленнєва діяльність. Для визначення цього явища оберемо поняття „мовленнєва подія” [146]. Мовленнєва подія – поняття, що визначає змістову цілісність ситуації, яка опосередкована різними за характером і видом діями, що спрямовуються, осмислюються та організуються мовленням.

Зважаючи на те, що в ранньому дитинстві мовленнєва та предметна діяльності існують у стані формування й предметну діяльність ще досить важко відокремити від мовленнєвої, ми вважаємо доцільним розглядати діяльності в такому співвідношенні компонентів: *предметно-мовленнєва* та *мовленнєво-предметна*. Ми не намагаємось ввести нові терміни в дошкільну

дидактику, а лише прагнемо зосередити увагу на зміні змісту, характеру мовлення в предметній діяльності.

Таке розведення предметно-мовленнєвої та мовленнєво-предметної діяльності спричинене насамперед тим, що вони різняться за метою, завданнями та мають різні домінантні засоби.

Зупинимось на характеристиці *предметно-мовленнєвої діяльності* дитини раннього віку, яку ми визначаємо як діяльність, зумовлену певним предметним змістом, у якій мовлення як невід'ємний компонент виконує не провідну, а допоміжну роль. Метою предметно-мовленнєвої діяльності виступають пізнання властивостей предметів та засвоєння способів дій з ними. Самостійно задовольнити свою потребу в предметі, у діях з ним дитина може тільки завдяки оволодінню конкретними діями [148]. Отже, знаряддям формування мотиву предметно-мовленнєвої діяльності може бути будь-яка іграшка, предметна або ігрова дія, запропонована дорослим.

Зазначимо, що предметні дії в ранньому віці мають двояку природу, що зумовлює появу двох діяльностей. Перша – практична, у якій суттєво важливими є операції виконання. У такій діяльності й відбувається орієнтація на якості предметів, виокремлення цих якостей тощо. Друга діяльність – це діяльність зі значеннями предметів, із загальними схемами їх використання стосовно різноманітних ситуацій. Діяльність з предметами тільки за їх значенням і є предметна гра дитини раннього віку [252, с. 192]. Проаналізуємо сутність практичних дій.

У психології, як загальній, так і дитячій, виокремлюють простий рух від дії. Дія завжди має за мету зміну предмета, на який вона спрямована [209]. Предметно-мовленнєва діяльність малюка частіше за все опосередкована діями дорослого. Слово набуває значущості, оскільки саме дорослий встановлює правила предметно-мовленнєвої, предметно-ігрової ситуації тощо [179, с. 89].

Спочатку дитина орієнтується в загальному змісті комунікативної ситуації, потім ситуація вимагає використання слова для привернення уваги дорослого, і нарешті ситуація вимагає від дитини конкретного слова [252, с. 98]. Дитина починає з найменування ситуації як невідомої, цілісної єдності, а потім виникає розподіл об'єкта та дії, при цьому первісне вербальне оформлення отримує найменування дії. Об'єкти також сприймаються дитиною в сукупності якостей та ознак, тому перші найменування ознак передаються через найменування інших предметів [144].

Розвиток номінації дає можливість перейти до наступного етапу оволодіння мовленням, коли предметом повідомлення стає не тільки емоція чи бажання, а й указівка на дію, предмет чи його властивості. У дитини формується загальна програма повідомлення, яка розподіляє злиту до цього ситуацію на суб'єктивно більш значущу й суб'єктивно менш значущу. Перша підлягає вербалізованому оформленню, а друга виокремлюється з ситуації. Вербалізована частина може позначати відчуття дитини (боляче, мокро), коментар дій або повідомлення про результат (відірвалось, упало), напрямок та місце дії (вулиця, будинок), об'єкт дії (чашка). Для визначення суб'єктивно менш значущої частини дитина використовує невербальні засоби – указівні жести. Цей факт ускладнює розуміння, оскільки повідомлення дитини повинне мати ситуативну опору. Адекватне розуміння стає можливим за умови, коли дитина, дорослий, який слухає та предмети поєднані в часі та просторі. „Однослівні висловлювання, що констатують факт існування предмета, ознаку чи дію, ми називаємо ситуативними” [144, с. 221]. Мовлення спочатку супроводжує дію, є її складовою частиною, а потім залишає її.

Уже на ранніх етапах, у контексті предметно-мовленнєвої діяльності, взаємодія дорослого та дитини являє собою „репліки діалогу, якими дитина обмінюється з дорослим” [144, с. 223].

Учені-онтолінгвісти (В. Казаковська [106], Н. Лі [146], С. Цейтлін [244] та ін.) стверджують, що в процесі соціального розвитку дитина поступово оволодіває діалогічною тактикою. Ми також погоджуємося з їхньою думкою щодо широкого розуміння мовленнєвого розвитку дитини, який передбачає не тільки розуміння та продукування мовлення, а й уміння дитини вступати в діалогічні взаємини та будувати діалог.

Вважаємо за необхідне розглянути поняття діалогу як форми взаємодії дорослого з дитиною.

У словнику лінгвістичних термінів О. Ахманової діалог визначається як одна з форм взаємодії, при якій кожне висловлювання прямо адресується співрозмовнику, при цьому воно обмежено тематикою розмови [11, с. 132]. Д. Розенталь тлумачить діалог як форму мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін інформацією між двома або більше особами [208, с. 89].

Основними умовами виникнення діалогічної взаємодії є різниця в знаннях та потреба в спілкуванні. Діалог, що виникає за таких умов, а саме вони мають місце при взаємодії дорослого з дитиною, визначають як інформаційний [60, с. 131].

О. Казарцева характеризує особливості діалогічного мовлення, серед яких актуальними для нашого дослідження ми визначаємо такі: двобічність діалогу, обмін репліками, стислість, безпосередній контакт, залежність репліки партнера від мовленнєвої поведінки іншого, тісний зв'язок з ситуацією, яскраво виражена емоційність та використання невербальних засобів спілкування [108, с. 258 – 259].

Розглянемо види діалогів дорослого з дитиною, які мають місце на етапі раннього дитинства.

Частіше за все ініціатором спілкування виступає дорослий. Ставить запитання, а дитина реагує відповідними предметними діями, які супроводжуються вокалізаціями, звуконаслідуваннями тощо. Коли

ініціатором виступає дитина, вона робить предметом повідомлення свої емоції та бажання, використовуючи міміку, жести, серед яких переважну більшість складають указівні жести.

Дорослий відповідає предметними діями, супроводжуючи їх розгорнутими висловлюваннями, які у свою чергу розподіляють ситуацію, уточнюючи бажання дитини [144, с. 223].

Такі типи діалогів називають емоційно-предметними. Емоційними, оскільки предметом повідомлення дитини виступають її емоції та бажання, а предметними – тому, що основою „відповіді” дорослого стає залучення уваги дитини до предметів та дій з ними [144, с. 224].

Новим етапом розвитку діалогічної компетенції дитини можна вважати перехід від діалогу „у світі речей та за допомогою речей” до діалогу „у світі слів та за допомогою слів” [106, с. 44].

Розглянемо *мовленнєво-предметну діяльність* дітей раннього віку, яку ми визначаємо як діяльність, зумовлену певним предметним змістом, ключовим стрижнем якої є діалогічна взаємодія дорослого та дитини, що характеризується наявністю або виникненням спільної мети та певним мовленнєвим результатом.

Незважаючи на ситуативність та прив’язаність цієї діяльності до дії, метою мовленнєво-предметної діяльності є певний мовленнєвий результат. Вважаємо за доцільне використання такого терміна, як „дитячий персональний дискурс” [215]. Дитячий персональний дискурс – це комунікативний простір, який відображає щоденну мовленнєву поведінку особистості. За даними дослідження Н. Лі [146], дитина двох-трьох років володіє такими навичками участі в комунікації: привертання уваги, підтримання контакту, реагування на репліку, ініціативність у діалозі, а також при змінюванні теми, уміння почати та закінчити комунікацію як мовленнєву подію.

Отже, ключовою фігурою мовленнєво-предметної діяльності, як і предметно-мовленнєвої, залишається дорослий, йому належить ініціатива в спілкуванні. Говорячи про дитячу ініціацію, зазначимо, що вона є спонтанною та міцно пов'язана з потребою в спілкуванні. Вокалізації на початкових етапах – це вже прояви мовних ініціатив дитини, які пізніше перетворяться на звернення [146].

На цьому етапі змінюється характер діалогу дитини та дорослого. З'являються *предметно-дійові* діалоги, суть яких полягає в тому, що дорослий вербально передбачає – озвучує ті дії, які він виконує сам, або ті, яких прагне навчити дитину [144, с. 223].

С. Цейтлін стверджує, що дитина віком від одного до двох з половиною років відчуває дефіцит вербальних засобів. По-перше, це проявляється в недостатньому обсязі лексики, на відміну від багатства реалій довколишнього світу. По-друге, дитина тільки починає засвоювати парадигму основних частин мови, а також закони побудови словосполучень та речень. По-третє, мовлення дітей характеризується недосконалим фонетичним оформленням, що ускладнює розуміння їх дорослими [244, с. 12]. Проте, недостатня мовна компетенція не означає відсутності в дитини навичок участі в діалозі: на початкових етапах дитина лише користується іншими засобами. Для побудови свого персонального дискурсу дитина користується інтонацією, мімікою, жестами, спрощеними словами, метатезами тощо.

Мовлення дитини на цьому етапі стимулюється дорослим. Ми розглядаємо стимульоване мовлення як таке, що виникає у відповідь на мовленнєву дію дорослого, на відміну від ініціативного мовлення, що виходить з власного задуму людини, яка говорить. При цьому стимулом для виникнення мовленнєвої дії виступають різноманітні складові самої ситуації, а не мовленнєві дії дорослого.



Отже, на цьому етапі здебільшого говорить дорослий, який ставить запитання й здебільшого сам, замість дитини, на них відповідає. Така форма взаємодії набуває характеру *діалогізованого монологу* [108], який характеризується наявністю звертань, питальних речень, реплік-підтверджень та уточнень. Така форма взаємодії превалює в предметно-мовленнєвій діяльності, але не втрачає актуальності й на подальших етапах.

Поступово дорослий „включає” дитину у власну мовленнєву діяльність, наприклад, у спільне розповідання вірша. При цьому дорослий задає програму, активізує ту схему, яку дитині треба заповнити. Дитина також здатна ініціювати такі мовленнєві ситуації, задавати їх зміст, але опиняється в ситуації дефіциту вербальних засобів, вимагаючи допомоги дорослого [144, с. 225].

На етапі становлення діалогу має місце форма спілкування, коли кожний з партнерів активно висловлюється, але не помічає реакції з боку партнерів та не відповідає на їхні репліки, яку вчені визначають як *колективний монолог* [9]. Така форма взаємодії дійсно має місце на етапі раннього дитинства, проте ми визначаємо її як „багатоголосий діалог”.

Такі мовленнєві ситуації набувають ігрового характеру, особливо за умови використання в процесі їх предметів, іграшок, які зрозумілі малюку й здатні викликати в нього емоційний відгук на створену ситуацію.

Дослідники ігрової діяльності дітей раннього та дошкільного віку (Г. Люблінська [159], С. Новосьолова [181], Ф. Фрадкіна [238]) дійшли висновку, що гра в ранньому дитинстві, за своєю психологічною природою, близька до практичної діяльності з навколишнім світом. Це здебільшого предметні дії, які набувають ігрового характеру. Такі ігри Ф. Фрадкіна умовно називає куплетними, тому що вони являють собою кілька зв'язаних дій, які повторюються в різних комбінаціях. Проте в них немає сюжетного задуму, вони не залучають уяву, здебільшого вони є результатом наслідування дій

дорослого, а отже, не можуть називатись грою в повному розумінні цього слова [159; 181; 238].

Саме так визначає предметно-ігрову діяльність Т. Поніманська – як ігри, що допомагають усвідомлювати світ предметів, сприяють оволодінню новими об'єктами дійсності [198].

Ми також розглядаємо предметну діяльність у контексті ігрової ситуації та використовуємо термін *предметно-ігрова діяльність*. Відповідно до того тлумачення, яке надає Т. Поніманська, уточнимо специфіку змістового наповнення предметно-ігрової діяльності в аспекті розвитку активного мовлення дітей раннього віку. Як у мовленнєво-предметній і предметно-мовленнєвій – головною фігурою предметно-ігрової діяльності залишається дорослий, який саме і сприяє переходу предметних дій в ігрові, показуючи та спонукаючи дитину до їх виконання. Ініціювання дорослим предметно-ігрової ситуації може бути опосередковано іграшкою або предметом. У процесі діалогу, що утворюється в контексті такої ситуації, дорослий акцентує увагу дитини на самому предметі, його якостях: формі, кольорі, фактурі. Дорослий подає інформацію про якості і властивості по різних каналах сприйняття: зоровому, слуховому, дотикальному, що активізує механізми емоційного відгуку та опосередковано впливає на емоційну сферу [82].

Ураховуючи вищесказане, вважаємо за доцільне з'ясувати місце емоцій у психічному розвитку особистості та значущість емоційного компонента для формування й розвитку мовленнєвої діяльності в ранньому віці.

Фундаментальні психологічні дослідження предметних дій та найпростіших ігрових дій здебільшого зосереджені на процесі формування самої дії та її впливу на розвиток інтелекту. Проте емоційний компонент предметних та ігрових дій залишається поза увагою науковців. На нашу

думку, значення емоцій у ранньому дошкільному віці, „періоді глибокої афектності” [31], є надзвичайно важливим.

Логіка дослідження вимагає визначення місця емоцій у психічному розвитку та значення емоційного компонента в розвитку мовлення дітей раннього віку.

У психологічній літературі емоції визначаються як психічні процеси та стани, які у формі безпосередніх переживань відображають значущість чогось для життєдіяльності людини [122]. За С. Рубінштейном, емоція – це особлива суб’єктивна форма існування й розвитку потреб [210].

За Л. Виготським, емоції відображають зацікавленість організму в тому, що відбувається. Саме в емоції реалізується активність організму. Краще за все активний характер емоційних реакцій простежується в тримірній теорії почуттів, запропонованій Вундтом. Згідно з нею, почуття протікають у трьох напрямках: задоволення й незадоволення, збудження й пригніченості та напруги й послаблення. Такі три виміри емоцій й визначають її активний характер [47, с. 123].

„Емоції суттєво впливають на хід діяльності. Як форма прояву потреби особистості емоції виступають у якості внутрішньої спонуки до діяльності” [210, с. 562].

Емоції можуть виконувати кілька функцій, серед яких: орієнтовна, регулююча – посилює відносини дитини з довкіллям, корекційна – відображає емоційно-ціннісне ставлення до світу [122]. Надзвичайно важливою є активізуюча функція емоцій, оскільки саме емоція є умовою формування мотивів діяльності.

А. Валлон стверджував, що саме емоції здійснюють перші зв’язки дитини з середовищем. Учений називає емоції практичною інтуїцією, яка передуює здатності розрізнення, порівняння і є першою формою розуміння [31].

„На відміну від сприйняття, яке відображає зміст об’єкта, емоції відображають стан суб’єкта, його ставлення до об’єкта” [210, с. 551]. Емоційні процеси набувають позитивного або негативного характеру залежно від того, чи знаходиться дія, яку виконує суб’єкт, у позитивному відношенні до його потреб і інтересів [210].

Незважаючи на психологічну природу емоцій, емоційне насичення організму є важливою фізіологічною потребою, яка присутня від народження й розвивається протягом усього життя. Для організму важливо не збереження однотипних емоційних станів, а постійна їх динаміка в рамках визначеної інтенсивності [76].

У процесі онтогенезу емоційні процеси регулюють життєдіяльність дитини, функції цих процесів поширюються та ускладнюються. На початкових етапах розвитку, у період немовляти, емоційні прояви мають афективну природу. Поява афектів зумовлена органічними потребами, при цьому народжується дитина лише з негативними афектами [76; 122].

Уже протягом першого року життя характер і сила афекту як емоційного прояву значно змінюється. По-перше, від плачу й крику дитина переходить до посмішки як емоційної відповіді. По-друге, спонтанні мимовільні прояви перетворюються в емоції, зумовлені конкретними діями дорослого. Недиференційовані переживання переходять у диференційовані за змістом емоційні відповіді, що можуть бути викликані дорослими або іграшкою. Остання особливість – це зв’язок емоції з потребою: від зумовленості біологічними потребами – до актуалізації соціальних потреб, а саме потреб в емоційному контакті та спілкуванні [122]. Мотивація мовленнєвої поведінки від народження зумовлена емоційним чинником, який є провідним у спілкуванні дитини з дорослим. Пізніше, коли емоційне спілкування переходить на другий план, емоційний чинник, пов’язаний з мотивацією мовленнєвого висловлювання, залишається [247, с. 23].

Третій рік життя характеризується ускладненням відносин з довкіллям і внаслідок цього значним ускладненням структури емоційних процесів. У цей період продовжується опосередкування афективної поведінки, але вона не зникає, а трансформується [153]. Емоції дитини виникають у контексті конкретного змісту – соціального чи предметного, у якому вони набувають певної ситуативності. Різноманітність емоційних станів є результатом розділення первісної чуттєвості, у якій злиті пізнавальні та афективні моменти [153].

К. Ізард визначає базовою емоцією емоцію інтересу, яка саме й забезпечує працездатність людини. Емоція інтересу характеризує активність дитини з моменту народження. Саме вона частіше за все зумовлює перцептивно-когнітивну діяльність малюка. Про мотиваційну силу емоції інтересу свідчать і багаторазові маніпулятивні та предметні дії дитини [99, с. 122].

При залученні емоцією інтересу зорової системи погляд фіксується на об'єкті, обстежує його. Фіксація погляду вказує на наявність інтересу, а погляд, який обстежує об'єкт, свідчить про активну працю людини, намагання зрозуміти й відчувати об'єкт. Будь-який предмет може викликати інтерес у дитини, який мотивує предметну, ігрову діяльність, що у свою чергу посилює перцептивно-когнітивний зв'язок між дитиною та предметом [99, с. 105, 109].

Дослідження А. Кошелевої довели, що в процесі сприйняття предметів і дій з ними дитина емоційно себе проявляє. Такий емоційний стан зумовлює процес і результат діяльності, як предметно-ігрової, так і мовленнєвої [122].

Предметно-ігрова, елементарна образотворча діяльність і мовленнєва в контексті кожної з них зумовлюють сенсорний розвиток дитини третього року життя. Домінуючий вплив на сенсорні процеси пояснюється тим, що сенсорна та емоційна сфери взаємозумовлені: емоції супроводжують відчуття

та сприйняття. Адже сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення в просторі) [198]. Збагачуючи сенсорний досвід, можна мимовільно впливати на афективну сферу, викликаючи емоційні реакції [64]. Зважаючи на вищесказане, звернемося до сучасної системи сенсорного виховання, заснованої на теорії розвитку сприйняття через утворення перцептивних дій (О. Запорожець [204], Л. Венгер [33]). Традиційна система сенсорного виховання (наукова школа Л. Венгера), яка полягає в зіставленні властивостей об'єктів, що сприймаються з попередньо засвоєними системами сенсорних еталонів, спрямована перш за все на розвиток у дитини інтелектуальних здібностей до узагальнення, абстрагування тощо. Проте не досліджувались аспекти емоційних проявів дитини від сприйняття об'єктів, адже емоції в ранньому віці виникають безпосередньо від сприйняття ситуації, окремих предметів.

Отже, емоційний компонент у класичній системі сенсорного виховання доки що, на жаль, залишається поза увагою науковців.

Засвоєння дитиною предметного змісту довкілля відбувається в контексті вже сформованого емоційного контакту з дорослим. Емоційний компонент є домінуючим при орієнтації дитини на дорослого. Тільки за умови особливих афективних взаємин дитини та дорослого виникає наслідування та інші форми взаємодії. За відсутності такого емоційного контакту не буде спрямованості дитини на досвід дорослого [73]. Крім того, великого значення в ранньому віці набуває емоційне ставлення дорослого до спільних предметних та ігрових дій [97].

„Емоційно забарвленим для дітей раннього віку виступає така сенсорна ознака, як колір, який стає одним з емоціогенних впливів при сприйнятті дитиною предметів. Колір і надалі залишається для дитини одним з суттєвих

параметрів, що визначають якість сприйняття” [122, с. 22]. Яскраві емоції викликає в дитини й така перцептивна ознака, як форма предмета [122].

Виникнення різноманітних емоцій на сенсорному рівні збуджують активність дитини, спонукають до діяльності, у чому й виявляється мотивуюча функція емоцій. Особливо це виявляється в дитини раннього віку в процесі предметно-ігрової діяльності, коли поява нового предмета або іграшки значно активізує різні види діяльності дитини: предметну, ігрову, мовленнєву.

„Для повноцінного розвитку дитини важливим є оптимальне співвідношення позитивних емоцій, що йдуть від дорослого, а також емоційності предметного змісту” [122, с. 27]. Саме емоційний компонент спільної з дорослим предметно-ігрової діяльності є джерелом емоційного сплеску в дитини, який спричинює появу в дитини емоційних мовленнєвих проявів.

У ранньому віці дитина ще не критично ставиться до якості того, що сприймає і створює, але відчуває задоволення від естетичних елементів. Сприймання найяскравіших якостей, властивостей предметів, естетизм художнього образу викликають у дітей раннього віку емоційні реакції. Звісно, ми можемо говорити лише про зародки естетичної емоції в дітей третього року життя, тому що естетична емоція є продуктом раціонально-емоційної гармонії при сприйманні художнього образу в мистецтві. Ми абсолютно погоджуємося з твердженням науковців, що діти спроможні відгукуватись на виразність образу поведінкою, мімікою, словом.

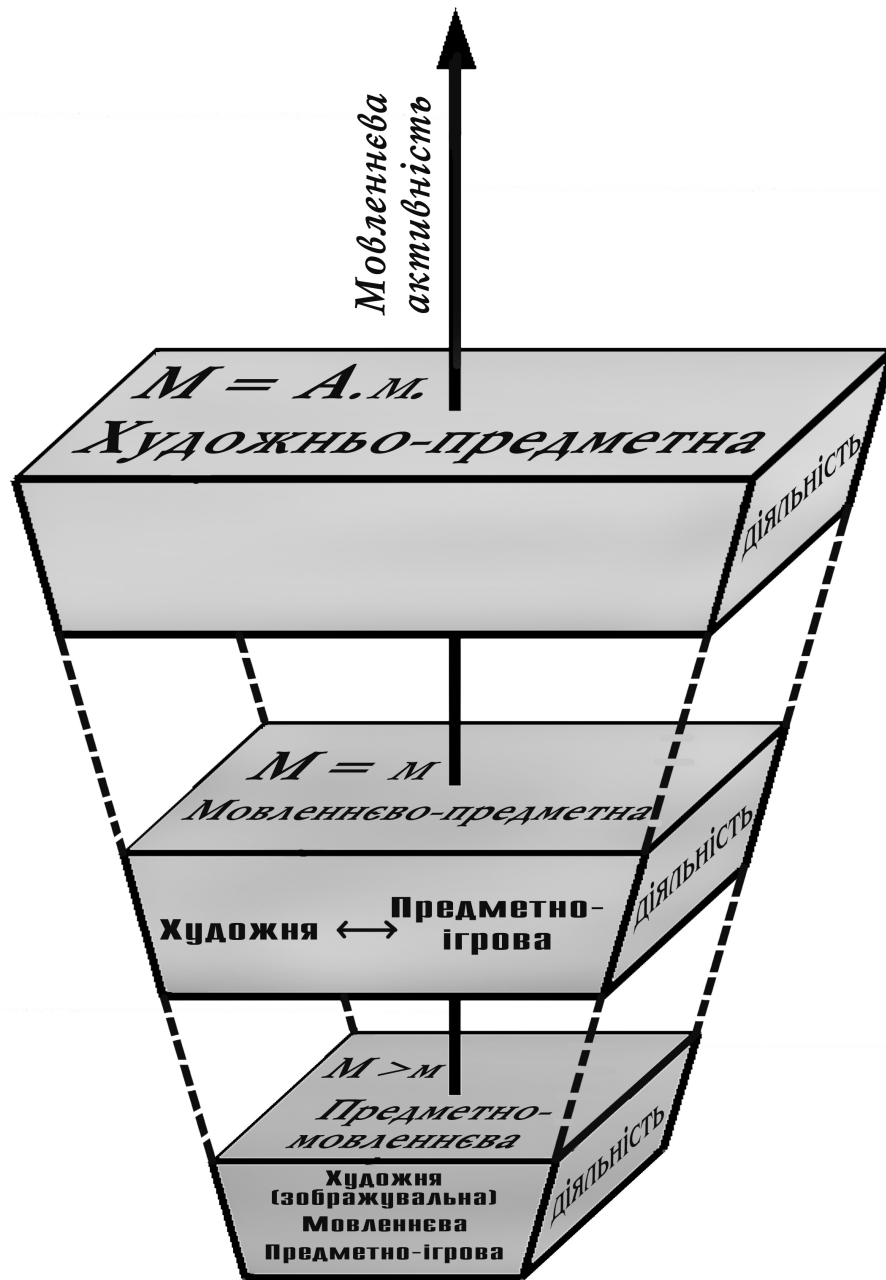
Ми вважаємо, що саме у створеній дорослим предметно-ігровій ситуації, у результаті цікавих дитині дій набуває сили активізуюча функція емоції, яка у свою чергу викликає появу в дитини мовленнєвих дій і стимулює їх розвиток. Адже мовлення в різних його формах, жанрах є одним з ключових способів вираження, відбиття самості людини, у тому числі її

емоційного стану. А збагачення такої ситуації естетичним компонентом зробить ситуацію ще більш впливовою на емоційний стан дитини. Почуття, що виникають від сприйняття художнього образу, мають значно більшу емоційну наповненість і тому максимально стимулюють мовлення. Отже, естетичний компонент у предметній діяльності розглядається нами як важливий поштовх до пробудження активного мовлення в дітей третього року життя.

Усвідомлюючи важливість емоційної насиченості змісту предметної, ігрової та елементарної художньої діяльності та її безпосередній вплив на розвиток активного мовлення, вважаємо за необхідне розглянути художньо-предметну діяльність. Ми визначаємо *художньо-предметну* діяльність як діяльність, у якій дії з предметами збагачені художнім словом та матеріалом, що спричинює активність дитячого мовлення.

Узагальнюючи сказане, представимо власну модель динаміки мовленнєвого змісту художньо-предметної діяльності (рис 1.6).





**Рис.1.6. Модель динаміки мовленнєвого змісту художньо-предметної діяльності (М – мовлення дорослого, м – мовлення дитини, А.м. – активне мовлення дитини)**

Урахування положень теорії поетапного формування предметної діяльності П. Гальперіна [56] дало змогу структурувати модель таким чином:

**етап орієнтовних дій** → **етап специфічних дій** → **етап опосередкованих дій**. Специфіка цієї моделі полягає в інтеграції предметної, ігрової, художньої та мовленнєвої діяльності на всіх етапах формування.

Мовленнєва діяльність пронизує всі етапи формування художньо-предметної діяльності, але функції мовлення якісно змінюються. Особливістю формування художньо-предметних дій у ранньому віці є формування їх у спільній з дорослим діяльності. Ми поділяємо думку науковців (Д. Ельконін [252], М. Єлагіна [83], М. Лісіна [147], С. Новосьолова [181]) щодо провідної ролі дорослого у формуванні предметної, ігрової й мовленнєвої діяльності на ранніх етапах розвитку, яка водночас змінюється змістовно. На нашу думку, доцільним є встановлювати співвідношення між самостійною діяльністю дітей та допомогою дорослого у формі показу способів дій та вербальних пояснень. Співвідносність дій дорослого та дитини на кожному з етапів формування художньо-предметної діяльності представлена на рис 1.7.

**Етап орієнтовних дій** – період засвоєння дитиною різноманітних якостей предметів. Предмети, що пропонують дітям, знайомі їм за властивостями та призначенням, але ж дії з ними наповнюються якісно новим змістом. Предметно-ігрова діяльність дитини збагачується використанням художнього слова та художнього матеріалу. Метою такої діяльності є створення певного художнього образу. Зважаючи на вищесказане, пріоритетною діяльністю цього етапу ми вважаємо *предметно-мовленнєву діяльність*.

На етапі орієнтовних дій провідна роль належить дорослому, який ініціює ігрову ситуацію та створює образ. Така активна позиція дорослого не зменшує розвивальних можливостей цієї ситуації для дитини. Самоцінним на цьому етапі є спостереження за художньо-предметною діяльністю дорослого.



Рис.1.7. Співвідносність дій дорослого та дитини у процесі художньо-предметної діяльності.

По-перше, психологічно дитина включена в ігрову ситуацію. По-друге, процес створення образу викликає в дітей естетичні емоції, у тому числі їх мовленнєві прояви: вигуки, мимовільні висловлювання тощо. По-третє, дитина засвоює досвід діяльності дорослого, який буде використаний у подальшому наслідуванні способів дій. С. Новосьолова стверджує, що при наслідуванні дитина одразу засвоює узагальнений „малюнок” дії, а моторне здійснення способу дії шліфується в ході подальших самостійних спроб виконання [181].

Мовленнєва діяльність дорослого на етапі орієнтовних дій є організуючою та виконує кілька функцій: мотивуючу, супровідну, вказівну та оцінювальну. Мотивуюча функція полягає в процесі включення дитини в ігрову ситуацію та стимулюванні інтересу в процесі. Знарядям формування мотиву, окрім вербальних засобів, може бути предмет або іграшка. Супровідна – полягає в супроводі показу способів дій. Указівна – у словесних інструкціях стосовно репродуктивного виконання дій. Зазначимо, що словесна інструкція, яка спонукає до дії, якої раніше не було в практичному досвіді дитини, не інформативна [181]. Отже, словесні вказівки тоді набувають сенсу для дитини, коли вони підкріплені демонстрацією. При цьому дитина знаходиться на рівні розуміння ігрової ситуації та повторювання окремих слів і фраз дорослого. Розуміння мови дорослого виявляється в емоційному включенні в ситуацію, у проявах естетичних емоцій та в адекватних реакціях на вербальні інструкції дорослого. Повторювання слів та фраз може бути результатом спонукальних слів дорослого (скажи, повтори тощо). Самостійне повторення свідчить про особистісну активність дитини, що є необхідною передумовою мовленнєвого розвитку на третьому році життя. Оцінювальна функція мовлення дорослого полягає у вербальному позитивному оцінюванні правильності дій дитини, що надає впевненості та спонукає малюка до кількаразового повторення.

У процесі створення художнього образу дорослий коментує власні дії розгорнутими висловлюваннями, змістом яких є повідомлення ознак, якостей предметів, способів дій з ними. Разом з тим дорослий спонукає малюка до виконання окремих репродуктивних дій, які також супроводжуються поширеним коментарем.

Уже на першому етапі взаємодія дорослого з дитиною визначається нами як діалогічна. Ініціатором діалогу виступає дорослий, який звертається до дитини в контексті власної мовленнєвої діяльності. Змістом таких звертань можуть бути питання, репліки уточнення, підтвердження, оцінки тощо. Превалювання активного мовлення дорослого над мовленням дитини дає підставу стверджувати, що взаємодія між дорослим та дитиною набуває форми *діалогізованого монологу* [108].

Крім того, на етапі орієнтовних дій має місце „емоційно-предметний” діалог, адже специфічні художні матеріали, створений образ, безумовно, викликають інтерес у дитини. Емоції, що виникли в результаті сприйняття, дитина може висловлювати як невербальними засобами – мімікою, жестами, так мовленнєвими проявами – вигуками, звуконаслідуваннями тощо. Дорослий відповідає на емоційні прояви дитини розгорнутими висловлюваннями, зміст який спрямований на предмет, на створений образ: його характерні особливості, сенсорні ознаки: колір, форму, розмір тощо.

Другий етап – **етап специфічних дій**. Частка предметно-ігрової діяльності зменшується за рахунок наповнення її художнім змістом. Специфічні дії відображають досвід дослідження якостей предметів. Дитина вже знайома зі способами дій з тими чи іншими предметами, тому вербальні інструкції дорослого здебільшого не потребують демонстрації й художньо-предметна діяльність набуває певної самостійності. На цьому етапі набуває все більшої значущості сенсорний розвиток дитини. У процесі предметно-специфічних дій діти третього року життя засвоюють сенсорні еталони та

поняття, специфічні для художньої діяльності, серед яких: розмір, кількість, лінія, пляма, фактура, колір тощо. Засвоєння понять відбувається як на рівні розуміння, так і в активному мовленні.

Саме на цьому етапі збільшується значення естетичного компонента предметної діяльності, який і спричинює появу активного мовлення.

Дещо змінюються функції мовлення дорослого. З огляду на певну самостійність дитини в художньо-предметній діяльності, значущості набуває вказівна та оцінювальна функції мовлення дорослого. Виконання дій дитиною вже не потребує взірця, достатньою є вербальна вказівка. Цей факт збільшує вимоги до розуміння дитиною мови дорослого, що у свою чергу вимагає оцінювання правильності розуміння та виконання дії. Незважаючи на дефіцит вербальних засобів, в ігровій ситуації дитина відчуває потребу в спілкуванні з дорослим. Щодо активного мовлення дитини на цьому етапі, то воно вже присутнє, але здебільшого стимулюється дорослим.

На етапі специфічних дій *предметно-мовленнєва діяльність* набуває характеристик *мовленнєво-предметної*, метою якої є певний мовленнєвий результат.

На етапі специфічних дій з'являються *предметно-дійові* діалоги[144]: дорослий не дає взірця, а вербально передбачає дію дитини, у процесі чого знайомить зі специфічними якостями предметів.

Дитина починає коментувати свої дії, але за умови постійного стимулювання з боку дорослого. Також дорослий стимулює називання засвоєних дитиною сенсорних еталонів та специфічних для художньої діяльності понять. На цьому етапі дорослий активно включає дитину до спільної розповіді художніх творів, зміст яких відтворюється в художньо-предметній діяльності.

Третій етап – **етап опосередкованих дій**, коли дії стають предметно опосередкованими. Діяльність дитини набуває самостійності. Дитина знає

специфічні особливості предметів, володіє певним досвідом їх використання, може самостійно обирати предмети та матеріал для створення образів. Предметна діяльність дитини збагачується естетичним компонентом і перетворюється в *художньо-предметну діяльність*, яка є продуктивною діяльністю, оскільки характеризується наявністю результату.

Дорослий хоча й ініціює художньо-предметну ситуацію, але впливає на процес ззовні, стимулюючи активне мовлення дитини через саму ігрову ситуацію, іграшки, спілкування з іншими дітьми тощо. Дорослий допомагає у виборі матеріалу для створення образу, коректує виконання та оцінює результат. Отже, серед функції мовлення дорослого актуалізуються коректувальна та оцінювальна.

Якщо на попередніх етапах активне мовлення дитини було стимульованим дорослим, то на цьому етапі мовлення стає ініціативним. Дитина самостійно коментує та мотивує власні дії. Ініційовані ситуативні висловлювання урізноманітнюються: від простих однослівних до поширених, які містять назви засвоєних понять, сенсорних еталонів тощо.

Зазначимо, що погляди вчених на проблему ініціативного та стимульованого мовлення дітей дещо різняться. За К. Крутій [130], ініціативне мовлення бідніше за стимульоване, тому що діти користуються однослівними реченнями, не використовують граматичні форми, які знають, тощо. Ми не зменшуємо ролі стимуляції в розвитку мовлення, але розглядаємо ініціативні висловлювання як основний показник розвитку активного мовлення дітей раннього віку. Ми поділяємо думку Г. Ляміної [162], Т. Юртайкіної [254], які стверджують, що ініціативне мовлення багатше, ніж стимульоване.

Звісно, ми не можемо говорити про чіткі межі переходу одного виду діяльності в інший, ми маємо на увазі лише пріоритетний напрямок, оскільки намагалися дати найбільш повну характеристику тієї *макродіяльності*, що

утворена в ранньому віці предметною, ігровою та мовленнєвою діяльностями.

### 1.3. Механізм розвитку активного мовлення дітей

Розглянемо мозкову організацію мовленнєвої діяльності в ранньому віці. Мовлення – це результат узгодженої роботи багатьох складових елементів головного мозку. Кора головного мозку, яка складає сімнадцять мільярдів нервових клітин, створюється до народження. У корі великих півкуль виділяють шість шарів, кожний з яких має особливу клітинну будову. У мовленнєвих зонах ділення кори на шари й досягання нервових клітин завершується до дворічного віку, при цьому тонка будова кори вдосконалюється ще кілька років [116]. Згідно з поглядами А. Лурії, виокремлюють дві групи структур мозку з різними функціями мовленнєвої діяльності. Передні відділи лівої півкулі „відповідають” за динамічну організацію мовленнєвого висловлювання, а задні відділи лівої півкулі – за коди мовлення (фонетичного, артикуляційного, семантичного тощо) [152].

До передніх відділів мовленнєвих зон кори відноситься центр Брока, розташований у більшості людей у нижніх відділах третьої лобної звивини. Окрім контролю здійснення мовленнєвих реакцій, у цій зоні відбувається процес координації рухів. Мовленнєва та рухова області мозку розташовані поруч: мовленнєва фактично є частиною рухової області. Отже, можна стверджувати, що процес формування моторного мовлення певною мірою залежить від розвитку рухової сфери.

До задніх відділів мовленнєвих зон кори належить центр Верніке, який розташований у скроневій долі. Саме він забезпечує розуміння мовлення.

Канадський нейрохірург У. Пенфілд уточнив питання про мовленнєві зони кори великих півкуль. Окрім зони Брока (передньої) і зони Верніке



(задньої), Пенфілд винайшов додатковий, верхній мовленнєвий відділ, який відіграє допоміжну роль.

Задня мовленнєва система сполучається з моторною та передмоторною зонами кори як безпосередньо, так і через підкорковий шлях, який охоплює ліві базальні ганглії та ядра передньої частини таламуса. Цими шляхами здійснюється подвійний контроль вимови звуків. Під час мовленнєвого акту коркова й підкоркова система діють паралельно [70; 110; 116; 194].

Процес мовлення здійснюється роботою двох механізмів: ідеаційного та моторного артикуляційного. Завдяки функції ідеаційних мовленнєвих областей у лівій півкулі та їх зв'язкам з невеликою зоною сірої речовини під корою в таламусі, „знаходяться” нейронні сполучення, як-от: звукові одиниці слів при сприйманні мовлення, вербальні одиниці при моторному мовленні тощо. Артикуляція здійснюється в рухових зонах кори обох півкуль, де виокремлюються зони, пов'язані з вокалізацією, з рухами рота, язика тощо. Потоки нервових імпульсів, викликані довільними рухами, виникають в інтеграційному ланцюзі процесів мозкового стовбура в центренцифалічній системі, звідки йдуть до моторних областей, а потім до м'язів рота, глотки та діафрагми [194, с. 229 – 230].

І. Павлов наголошував, що мовлення – це перш за все м'язові відчуття, що йдуть від органів мовлення до кори головного мозку [185].

Зважаючи на існуючий тісний зв'язок функції мовлення з руховим аналізатором, а також той факт, що проекція кисті руки займає третину площі в руховій області та розташовується безпосередньо поряд з мовленнєвими зонами („гомунколіус” Пенфілда), учені дійшли висновку, що розвиток дрібних рухів пальців спричинює появу активного мовлення в дітей та впливає на його подальший розвиток [70; 110; 116; 194; 242]. Мовленнєві області формуються під впливом імпульсів, що надходять від пальців рук. З

удосконаленням функції руки півкуля, протилежна руці, отримує більшу кількість імпульсів і стає провідною [114; 242].

Нейрофізіологічні дослідження ще раз підтверджують залежність розвитку мовленнєвої діяльності від рівня сформованості тонкої моторики пальців, який у свою чергу зумовлюється характером предметної діяльності.

Мовлення виникає в процесі надбудови другої сигнальної системи на першу сигнальну систему, яка існує в дитини від народження. Надбудова починається з оволодіння словом, а саме з розуміння змісту словесного сигналу. Надбудова другої сигнальної системи над першою й утворення внутрішнього мовлення в мозку дитини здійснюється, по-перше, за рахунок росту та досягання вродженої морфології мозку після досягання першої сигнальної системи. По-друге, ця надбудова зумовлена двома соціальними чинниками: навчанням дітей предметних дій та мови. Структура механізму мовлення виникає на основі навчання дітей предметних дій, що мають знарядійний характер. Саме в процесі такої опосередкованої діяльності в мозок надходить безліч нервових імпульсів, що сприяють його активізації [97, с. 62 – 63].

У розвитку сигнальної функції мозку М. Кольцова виділяє три етапи. На першому етапі сигналом для дитини є тільки безпосередні подразники: зорові, слухові, дотикальні. Відображення носить образний предметний характер. Це найкоротший етап, він триває 13 – 15 місяців. Тільки в цей період можна спостерігати діяльність першої сигнальної системи в „чистому вигляді”. На другому етапі починають діяти словесні сигнали, але вони мають другорядне значення. Відображення можна визначити як образно-словесне. Другий етап триваліший, його тривалість визначається характером спілкування дитини з довкіллям. На цьому етапі починає формуватися друга сигнальна система. Третій етап характеризується набуттям провідної ролі словесних сигналів, а безпосередні мають допоміжну функцію. Така форма

відображення дійсності стає словесно-образною. Цей етап характеризується посиленням роботи другої сигнальної системи [114]. Н. Горелов указує на існування передмовної інформативної системи, яка займає проміжний рівень між першою та другою сигнальними системами дійсності. Робота цієї системи полягає в диференціації, узагальненні та перетворенні значущих елементів, що потрапляють у сферу перцептивної діяльності ще до появи другої сигнальної системи [66].

Отже, як визначає А. Іванов-Смоленський, „зростання мозку дитини, навчання його опосередкованим предметних дій та навчання мови – три головні фактори, завдяки яким дитина оволодіває мовленням” [97, с. 63].

Розглянемо, як формується матеріальна структура слова – основа єдності внутрішнього та зовнішнього мовлення. Задля того, щоб мозок дитини сформував нервовий зв'язок між словом та предметом, малюк повинен чути вимову слова, бачити цей предмет та торкатись його. Після того, як першосигнальні відчуття кілька разів збігатимуться зі звучанням слова, мозок дитини утворює та запам'ятовує цей зв'язок. У процесі його утворення відбувається сполучення двох нейронних центрів. Один – першосигнальний, що знаходиться переважно в підкоркових зонах мозку. У цьому нейронному центрі формується чуттєвий образ сприйняття предмета. Інший нейронний центр, що знаходиться у верхньому полі слухового аналізатора, відповідає за сприйняття звукового комплексу слів. Відбувається з'єднання нервових збуджень, що йдуть від першосигнальних та другосигнальних подразників. Таке з'єднання замикає дві сигнальні системи в один нейрофізіологічний зв'язок позначення [97, с. 64].

Формування мовлення дітей не є самостійним явищем, адже воно формується зі слухового сприйняття мовлення дорослого [97]. Утворення структури слова є схожим на утворення умовного рефлексу, але відмінним є те, що рефлекс формується в індивідуальному досвіді дитини, а структура

слова утворюється в процесі навчання дитини дорослими людьми, які володіють мовленням.

А. Іванов-Смоленський називає два методи навчання дітей слів: оstenсивний метод та внутрішньомовний переклад. Остенсивний метод полягає в показі предмета та одночасному називанні його. При цьому обов'язковою умовою є повторення та запам'ятовування дитиною цієї назви. Обов'язковим елементом є тренування артикуляційного апарату – рухової частини механізму мовлення. Завдяки оstenсивному методу дитина оволодіває значним словниковим запасом та вмінням наслідувати мовлення дорослого. Наступним провідним методом є метод внутрішньомовного перекладу, сутність якого полягає в тому, що дитина пізнає нові слова у зв'язку з уже знайомими [97, с. 64].

На етапі зародження мовлення, предмет, що позначається знаком-словом, розуміється дитиною як образ самого предмета й водночас дії з ним. Отже, як стверджує А. Іванов-Смоленський, значення слова виступає найпростішою смисловою одиницею мовлення. Слово є нервовим зв'язком визначення, змістом якого є лексичне значення. Структура кожного слова містить у собі загальне значення, суттєвий зміст [97, с. 66]. Процес узагальнення породжує специфічно людську форму відображення дійсності. Узагальнення – новий, вищий ступінь мислення, на який дитина виходить через мовлення [97, 114]. Здібності до узагальнення формуються в дитини на другому році життя. М. Кольцова виокремлює чотири ступеня узагальнення: 1 ступінь – слова, що позначають конкретний предмет; 2 ступінь – слова, що позначають групу однорідних предметів; 3 – слова, що позначають групу предметів, однакових за призначенням і 4 ступінь – слова, що містять висновок попередніх узагальнень [114]. Завдяки оволодінню узагальненням, здібності дитини виходять за межі її власного досвіду, переходячи в суспільний досвід. Слова стають засобом мислення і спілкування.

Від оволодіння певним словником запасом дитина переходить до утворення власних речень-суджень. На думку вчених (Є. Бойко [27], А. Іванов-Смоленський [97], Т. Ушакова [233]), слова у внутрішньому мовленні зв'язуються динамічними нервовими зв'язками. Досліджуючи питання про фізіологічні механізми, на основі яких відбувається зв'язування слів, учені виділяють як репродукування окремих елементів мовлення, так і твірні механізми. Так, М. Відінеєв, аналізуючи нейродинамічні процеси породження мовлення, дійшов висновку: чим ефективніший процес навчання дітей мовлення, тим діяльнішим стає мозок дитини у продукуванні не тільки зв'язків позначення, що забезпечують лише репродукування мовлення, а й нейродинамічних зв'язків які лежать в основі побудови мовленнєвого висловлювання [36, с. 70 – 72].

На думку О. Лурії, динамічна організація мовленнєвого мислення, породження мовленнєвого висловлювання ґрунтується на різноманітних психофізіологічних механізмах, що забезпечують вироблення його необхідних якостей, у тому числі й продуктивності: механізм репродукції, механізм вибору, комбінування, конструювання, механізм попереджування, механізм дискурсивності [121, с. 152]. Детально характеристику механізмів мовлення розкриває Ю. Пассов [188]. На його думку, процес репродукування може відбуватися по-різному: як повна репродукція структури і змісту фрази або висловлювання без зміни, так і часткова репродукція чи репродукція-трансформація, тобто переказування змісту в новій формі.

Серед твірних механізмів виокремлюють механізми комбінування та конструювання висловлювання. Механізм комбінування є одним з центральних, базальних механізмів мовлення. Цей механізм відповідає за таку якість мовлення, як продуктивність. Репродукція та вибір підпорядковані йому. Одиницями комбінування можуть виступати слово, фраза і навіть надфразова єдність. О. Леонтьєв стверджує, що наше мовлення

складається з „автоматичних пробіжок”, які людина використовує з опорою на власний мовленнєвий досвід, формуючи актуальні сполучення й речення, будуючи різні типи висловлювань [137]. На дію механізму комбінування впливає завдання, мотив висловлювання, при цьому ефективність забезпечується якістю лексичного багажу, граматичних умінь і навичок [53].

Аналогічні механізми знаходимо в дослідженні С. Радомської: механізм відтворення окремого речення в готовому вигляді, тобто дії, які можна кваліфікувати як репродуктивні; механізм породження висловлювання через просте поєднання великих мовленнєвих утворень, які викликаються в пам’яті в незмінному вигляді, мовленнєві штампи і кліше – дії, що вимагають певної самостійності. Найскладнішим є механізм породження висловлювання через об’єднання мовленнєвих утворень з одночасною незначною їх адаптацією [202].

Т. Ушакова також вважає, що поряд з репродуктивними мовленнєвими діями (використанням готових канонізованих мовних форм), які обов’язково присутні в мовленнєвій діяльності, існують продуктивні операції, що їх за умови високої ефективності та естетичності кінцевого результату можна кваліфікувати як творчі. Репродуктивні елементи мовлення автор називає „мовленнєвою пам’яттю”, адже мовлення завжди спирається на мовленнєвий матеріал, а він саме і є мовленням, що відклалося та класифікувалось у пам’яті [233].

Резюмуючи сказане, зазначимо, що у визначенні механізмів становлення активного мовлення в ранньому віці, науковці підкреслюють важливість не лише наслідування, а й включення механізмів продукування мовленнєвих дій.

Досить поширеним є науковий погляд на природу появи мовлення, за якого перші речення-судження починаються з наслідування мовлення дорослого, а творчі механізми включаються значно пізніше, після того, як

дитина оволодіє певною мірою розмовним мовленням. Разом з прихильниками протилежної позиції насмілимося стверджувати, що творчі механізми починають включатись паралельно з репродуктивними в процесі оволодіння мовленням дитиною.

Надзвичайно вагомими для нашого дослідження є висновки щодо умов сприяння включенню творчих механізмів мовлення. Зокрема вказівка на те, що мовленнєві дії дорослого повинні спрямовуватись на створення ситуацій, які передбачають продукування мовлення, а не лише репродукування.

## Висновки з розділу 1

Результати проведеного теоретичного дослідження з проблеми розвитку мовлення дітей раннього віку дозволяють сформулювати в якості вихідних такі положення.

1. Виникнення мовленнєвої діяльності в ранньому віці зумовлене низкою психофізіологічних особливостей розвитку в ранньому дитинстві. Уривчастий розвиток рухової системи спричинює виникнення таких важливих новоутворень першого року життя, як сидіння, прямостояння та прямоходіння, які є передумовою подальшого повноцінного психічного розвитку. Тісний розвиток рухової та сенсорної системи породжують маніпулятивні дії, які є витоками формування предметних дій. Руховий та перцептивний розвиток дитини відбувається виключно за умови спілкування з дорослим.

2. Виникнення й формування потреби в спілкуванні є важливою психологічною передумовою мовленнєвої діяльності. На тлі емоційного спілкування відбувається формування **предметної діяльності**, яка в ранньому віці визначається як практична діяльність, спрямована на виокремлення та засвоєння якостей предметів, а також набуття досвіду їх використання у зв'язку з наданою їм суспільною функцією.

Спільна предметна діяльність, у якій дорослий займає провідну роль, зумовлює виникнення нової форми спілкування – ситуативно-ділової, у якій закладається основа мовленнєвих функцій. Реакція на вербальне звернення дорослого в контексті ситуативно-ділового спілкування є передумовою виникнення первісного розуміння мовлення дорослого. Отже, предметна діяльність, яка поступово набуває ігрового характеру, зумовлює формування в дитини нового типу сприйняття – сприйняття, опосередковане словом. З розвитком змісту словесного сигналу починає формуватись друга сигнальна



система, в основі якої лежить чуттєвий досвід дитини, отриманий у процесі практичної діяльності. У ході спільної з дорослим предметно-практичної діяльності виникає активне мовлення – найважливіше новоутворення раннього дитинства.

3. Когнітивний розвиток особистості пов'язаний з процесом збагачення мовленнєвих жанрів. Розвиток теорії мовленнєвих жанрів розглядається в контексті дискурсивної лінгвістики, виходячи з основних положень якої, ми розглядаємо дитячий персональний дискурс, під яким розуміємо комунікативний простір, що відображає буденну мовленнєву поведінку особистості та виявляє в ньому вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби для обслуговування конкретної ситуації. Розвиток жанрового мислення починається з протожанрової системи до словесного етапу розвитку мовлення, яка являє собою субжанри: *мовленнєві прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву емоційних станів та етикетні субжанри*. На етапі становлення мовлення набувають сили такі, як *жанри вираження стану та прохання*, при цьому зберігаються субжанри, що мали місце на дословесному етапі. На етапі власне мовленнєвої діяльності існуюча жанрова система збагачується *жанрами інституціонального дискурсу* в контексті ігрових ситуацій.

4. Виходячи з того, що в ранньому дитинстві види діяльності являють собою *макродіяльність* за своєю структурою, вважаємо доцільним розглядати діяльність у такому співвідношенні компонентів: *предметно-мовленнєва діяльність*, яку ми визначаємо як діяльність, зумовлену певним предметним змістом, у якій мовлення як невід'ємний компонент виконує не провідну, а допоміжну роль, та *мовленнєво-предметна*, визначена нами як діяльність, зумовлена певним предметним змістом, ключовим стрижнем якої є діалогічна взаємодія дорослого та дитини, що характеризується наявністю або виникненням спільної мети та певним мовленнєвим результатом.

Взаємодія дорослого з дитиною в контексті означених видів діяльності являє собою діалогічну взаємодію. Теоретичні дослідження проблеми дали підставу виокремити такі види діалогу дорослого з дитиною: *емоційно-предметні, предметно-дійові, багатоголосий діалог, діалогізований монолог.*

5. Усвідомлюючи важливість емоційної насиченості змісту предметної, ігрової та елементарної художньої діяльності та її безпосередній вплив на розвиток активного мовлення, вважаємо за необхідне розглянути художньо-предметну діяльність. Ми визначаємо *художньо-предметну діяльність* як діяльність, у якій дії з предметами збагачені художнім словом та матеріалом, що спричинює активність дитячого мовлення. Модель формування художньо-предметної діяльності представлена трьома етапами: *етап орієнтовних дій* → *етап специфічних дій* → *етап опосередкованих дій*. Мовленнєва діяльність пронизує всі три етапи, проте її функції якісно змінюються на кожному з етапів.

6. Зважаючи на те, що в кожній мовленнєвій ситуації дитина проявляє себе особливо, наслідком стверджувати, що творчі механізми починають включатись паралельно з репродуктивними в процесі оволодіння мовленням дитиною. Така продуктивність, що характеризує мовленнєві прояви дитини, зумовлює необхідність правильного стимулювання дитячого мовлення з боку дорослого вже на початкових етапах онтогенезу.

Визначені теоретичні положення стали підґрунтям для проведення експериментальної роботи.



## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Другий розділ дослідження присвячено визначенню рівнів мовленнєвого розвитку дітей третього року життя на основі розробленого критеріального апарату. Охарактеризовано педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя, що перевірені та апробовані в ході експериментальної роботи. Проаналізовано динаміку мовленнєвого розвитку дітей під впливом спеціально організованої художньо-предметної діяльності.

#### **2.1. Організація та первинні результати експериментальної роботи**

Констатувальному етапу передував пілотажний експеримент, основною метою якого було уточнення завдань експерименту та критеріального апарату дослідження. Протягом цього етапу відбувалась апробація розробленої діагностичної методики з метою визначення її доцільності. З'ясовувалась відповідність запропонованих завдань віковим можливостям дітей третього року життя. Відпрацьовувалася процедура збору інформації.

Метою констатувального етапу експерименту було визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей третього року життя.

Дослідження проводилось на базі ДНЗ № 38 м. Горлівки Донецької області, ДНЗ №№ 25, 39, 50, 106 м. Луганська, а також на базі Луганського обласного Будинку дитини № 2. Під час експерименту було обстежено 104 дитини означеного віку.

На констатувальному етапі експерименту було поставлено такі завдання:

- визначити критерії та показники мовленнєвого розвитку дітей третього року життя;
- за допомогою розроблених методик перевірити вихідні рівні розвитку пасивного та активного мовлення дітей третього року життя;
- на основі аналізу результатів визначити групи для впровадження формувального етапу експерименту.

При визначенні критеріїв та показників ми спирались на дослідження Н. Аксаріної [169], А. Богуш [25], Н. Гавриш [53], М. Кольцової [116], К. Крутій [127], М. Лісіної [149], Г. Ляміної [161], О. Мастюкової [166], Т. Науменко [175], Л. Павлової [187], Т. Румер [212], О. Стребелевої [225], С. Цейтлін [244], Т. Юртайкіної [254] та ін.

У більшості робіт, присвячених мовленнєвому розвитку дітей раннього віку, домінують кількісні характеристики фонетичної, лексичної та граматичної особливостей мовлення. Ми вважаємо за необхідне дослідити мовленнєву активність дітей у різних аспектах.

Перш ніж визначати критеріальний апарат дослідження, потрібно звернутись до показників мовленнєвого розвитку дітей третього року життя, визначених програмами виховання й навчання дітей у дошкільному закладі.

Першою в самостійній Україні програмою для дошкілля стала „Малятко”, що вийшла під керівництвом З. Плохій [164]. Якщо раніше матеріал викладався за віковими групами, то в цій програмі матеріал подається за розділами: „Дитина і навколишній світ”, „Мовленнєве спілкування” та „Художня література”. Змістова лінія кожної вікової групи завершується „Показниками засвоєння змісту”. Уперше програмою передбачалося проведення занять різного типу: фронтальні групові,

індивідуально-групові, індивідуальні. Показники мовленнєвого розвитку дітей третього року життя за програмою „Малюток” представлені у додатку А.

У 1997 році була опублікована авторська тематична програма А. Богуш „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”, а в 2004 – „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти”, де подано як програму максимум, так і означено базисний компонент мовленнєвого розвитку дітей [37]. Крім цього, програма містить теоретичні засади мовленнєвої та художньо-мовленнєвої діяльності дітей (функції, принципи, форми навчання, різні види компетенції та їх суть). Показники мовленнєвого розвитку за програмою представлені у додатку А на сторінці 205.

Авторським колективом (А. Богуш, О. Амацьєва, О. Байєр, Е. Вільчківська, Н. Гавриш, Г. Григоренко та ін.) було розроблено програму „Дитина в дошкільні роки” [75], складовою частиною якої стала програма розвитку, навчання та виховання дітей віку немовляти та переддошкільного віку – „Малюточко”. Зміст програми систематизовано за чотирма розділами: фізичний розвиток, когнітивний розвиток, розвиток особистості та естетичний розвиток. Розвиток мовлення дитини раннього віку розглядається як засіб, за допомогою якого встановлюються контакти, налагоджуються стосунки між дитиною й дорослим, дитиною й дитиною. Показники мовленнєвого розвитку за програмою „Малюточко” представлені у додатку А на сторінці 204.

У 2004 році була представлена практикам експериментальна програма розвитку та виховання дитини раннього віку „Зернятко” й методичні рекомендації до неї, які базуються на теорії ампліфікації [200]. Оптимальні умови, які реалізують ідею ампліфікації, передбачають збагачення змісту специфічних дитячих форм діяльності – предметно-практичної, ігрової, зображувальної, а також спілкування з дорослими та однолітками. Серед основних концептуальних положень цієї програми цінними для нас є такі:

визнання своєрідності й унікальності періоду раннього дитинства; інтегральний, цілісний підхід до виховання й навчання дитини; збалансованість різних форм активності дитини. Показники мовленнєвого розвитку за програмою „Зернятко” представлені у додатку А на сторінці 207. Зауважимо, що окремі показники мовленнєвого розвитку не відповідають віковим можливостям дітей третього року життя, як-от: „мовлення виконує планувальну функцію”, або „дитина починає усвідомлювати недоліки своєї звуковимови” [200].

Таким чином, зроблений аналіз програм дав змогу усвідомити не лише пріоритетні напрямки педагогічної роботи з розвитку активного мовлення дітей третього року життя, а й зосередити увагу на доцільних способах реалізації програмних завдань. В основу нашої програму було покладено авторську програму А. Богуш [37].

Отже, було розроблено комплексну методику визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей третього року життя, а також анкети для батьків.

Зіставлення та аналіз результатів дослідження експериментальних груп дали змогу обрати базою для впровадження методики формувального експерименту дві перші молодші групи ДНЗ № 25. Перші молодші групи ДНЗ № 39 та № 50 були обрані для контрольної групи.

Таким чином, кількість дітей експериментальної групи становила 44 особи, а кількість дітей контрольної групи – 60.

Виходячи з того, що акт розуміння і акт говоріння є основними компонентами мовленнєвої діяльності дітей третього року життя, у діагностиці було визначено два напрямки: розуміння мовлення та активне мовлення. Критеріями розуміння мовлення було визначено *ступінь узагальнення та інтерес до мовлення*.

Розуміння є передумовою виникнення активного мовлення. Першим критерієм розвитку розуміння дитиною мови дорослого було визначено

*ступінь узагальнення*, який характеризується такими показниками: уміння ідентифікувати предмети та вміння систематизувати предмети.

Показник „уміння ідентифікувати предмети” характеризується тим, що в ньому інтегруються більш прості прояви: уявлення про знайомі предмети, упізнання їх зображення в площині – на картинці. Він дозволяє перевірити, наскільки дитина розуміє, що предмет має назву, яка зберігається й для намальованого предмета. Узагальнення – вищий рівень розумової діяльності, на який дитина виходить через мовлення. М. Кольцова виокремлює чотири ступеня узагальнення: 1 – слово позначає конкретний предмет; 2 – слово позначає групу однорідних предметів; 3 – слово позначає групу предметів, схожих за призначенням; 4 – слова, що відтворюють досвід попередніх узагальнень [114].

На третьому році життя дитина оволодіває другим та починає оволодівати третім ступенем узагальнення. Умінню систематизувати предмети передуює виокремлення предмета, його словесна ідентифікація, співвідношення за ознакою з іншими предметами. Отже, показник „уміння систематизувати предмети” дозволяє перевірити, інтегратором якого ступеня виступає для дитини те чи інше слово.

Наступним критерієм розвитку розуміння визначено *інтерес до мовлення*, який у свою чергу констатувався такими показниками: виконання мовленнєвих інструкцій, розуміння художнього тексту.

Виконання мовленнєвих інструкцій свідчить про усвідомлене розуміння мовлення дорослого, що є важливою передумовою співпраці дорослого з дитиною як на діагностичному етапі, так і на наступних навчальних етапах. Ученими доведена значущість художньої літератури для когнітивного, мовленнєвого та емоційно-чуттєвого розвитку дітей, починаючи з раннього віку. Діти дуже рано виявляють інтерес до художнього тексту: віршів, казок, оповідань, що зумовлюється їх ритмічністю,



зрозумілістю сюжету, виразністю мовних засобів. З огляду на це, ми розглядали розуміння художніх творів як показник наявності в дитини інтересу до мовлення дорослого. При цьому ми звертали увагу на характер сприйняття, на різноманітні прояви рухової, мовленнєвої активності дітей у процесі читання художніх текстів.

До критеріїв розвитку активного мовлення було віднесено такі: *ініціативність, самостійність та адекватність*. *Ініціативність* характеризується такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю в мовленні елементів продукування.

Наявність у мовленні імпровізацій робить ініціативне мовлення багатшим за стимульоване. Ініціативне мовлення дитини відображає попередній досвід та містить окремі елементи аналізу та синтезу [254]. На третьому році життя в мовленні з'являються елементи продукування [24; 233; 245; 246]. З огляду на це ми розглядаємо присутність таких елементів продукування, як показники ініціативності мовлення дитини.

Наступним критерієм було обрано *самостійність*, що характеризується такими показниками: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз.

Виникнення в дитини вербальних реакцій викликане сприйняттям нового предмета або нового зображення знайомого предмета, який є незнайомим подразником. Бажання мати інформацію про предмет стає потребою дитини, яку може задовольнити дорослий, адже саме на нього й спрямовані ці прояви. Отже, мовленнєві прояви дитини – передумова діалогічної взаємодії, тому ми визначаємо мовленнєві реакції на побачене як показник самостійності дитячого мовлення. При цьому ми виокремлюємо прості й розгорнуті висловлювання.

Формування різних видів діяльності в ранньому віці, у тому числі й мовленнєвої, здійснюється в процесі наслідування дій дорослого, яке на

третьому році життя набуває значущості. Діти запам'ятовують та легко відтворюють слова, фрази та тексти художніх творів. Наслідування мовлення дорослого за відсутністю відповідного стимулювання (Повтори! Скажи!) ми розглядаємо як значущий показник самостійності дитячого мовлення.

Останнім критерієм розвитку активного мовлення було визначено *адекватність*, показниками якого виступають: словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії.

Показник „словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій” за своєю суттю схожий з відповідним показником розвитку розуміння, але тепер він передбачає включення дитини до активного мовлення. Найважливіше те, що дитина повинна виконати перенесення своєї уяви від сприйняття реальних подій, явищ на сприйняття відповідного зображення на картинці та вербально ідентифікувати сприйняте.

Сприйняття й вербальне відтворення побаченого неможливе без усвідомлення дитиною різних за характером зв'язків (просторових, причинно-наслідкових та ін.) між предметами та явищами, що зумовило вибір нами відповідного показника адекватності.

На третьому році життя збільшується потреба в ситуативно-діловому спілкуванні з дорослим, увага дітей усе більше зосереджується на власних діях, що зумовлює появу коментарю та мотивації власних дій, яким дитина перевіряє відповідність сказаного та дії. Це дало підставу визначити вміння коментувати свої дії як показник адекватності активного мовлення дитини.

Спираючись на обрані показники критеріїв мовленнєвого розвитку, було охарактеризовано три рівні мовленнєвого розвитку: достатній, середній, низький.

**До достатнього** рівня ми віднесли дітей, які проявляли стійкий інтерес до мовлення дорослого, виконували мовленнєві інструкції дорослого, нерідко

виявляли ініціативу у виконанні доручень, часто коментували й мотивували власні дії. За власною ініціативою та самостійно склали кілька речень за змістом картинки або в контексті життєвої ситуації.

Ці висловлювання були як репродуктивного, так і творчого характеру. У мовленні дітей спостерігались елементи продукування. Художній текст викликав інтерес: такі діти активно слухали, запитували незрозуміле, відповідали на запитання, охоче брали участь у переказі невеликих за обсягом простих текстів, розповідали вірші. У складі активного словника були присутні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення другого та третього ступеня.

**Середній** рівень мовленнєвого розвитку характеризувався такими ознаками: діти проявляли інтерес до мовлення дорослого, завжди виконували мовленнєві інструкції та доручення дорослого, при цьому власну ініціативу виявляли дуже рідко. Ці діти майже завжди коментували власні дії. На побачене реагували емоційно, промовляючи кілька слів, інколи одне-два простих речення, наприклад, за змістом сюжетної картинки. Такі діти уважно слухали художній текст, за допомогою дорослого відповідали на запитання, за проханням декламували вірші напам'ять. Діти легко виконували завдання щодо систематизації предметів та предметних картинок за різними ознаками, інколи припускаючись помилок. Реакцією на побачене була емоційна промова 1 – 2 слів, а також запитання „Що це?” В активному словнику були присутні іменники, займенники, дієслова, рідше – прикметники, слова-узагальнення другого та третього ступеня, зустрічались узуальні слова.

Діти з **низьким** рівнем мовленнєвого розвитку не виявляли стійкого інтересу до мовлення дорослого, виконували інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо на них, при цьому мовленнєвих проявів не спостерігалось. Власні дії ці діти не коментували. Художній текст привертав увагу дітей лише на короткий час; діти могли лише доповнити вірш, який

розповідав дорослий, одним-двома словами. Мовленнєвих реакцій на побачене дитиною не спостерігалось. Діти впізнавали предмети на картинках, проте в завданнях на систематизування предметів за ознаками часто припускались помилок. Користувались словами-узагальненнями третього ступеня на рівні розуміння. В активному мовленні діти часто користувались узуальними словами.

У процесі розробки методик констатувального етапу експерименту нами було опрацьовано діагностичні методики виявлення стану мовлення дитини раннього віку К. Крутій [127], діагностика мовленнєвого розвитку дітей від 1,3 до 3 років Л. Голубєвої, М. Лещенко, К. Печори [64], діагностична шкала оцінки етапів довербального й початкового вербального розвитку дітей О. Мастюкової [166]. Також ми використовували діагностики мовленнєвого розвитку, які є складовими комплексних діагностик психічного та розумового розвитку дітей раннього віку [225].

Отже, представимо дві групи діагностичних методик: розуміння мовлення та рівень активного мовлення.

### **Методика 1. Оцінка розуміння мовлення за критерієм „ступінь узагальнення”**

#### **Завдання 1. „Ідентифікація предметів”**

Мета: Оцінити здатність ідентифікувати предмети.

Матеріал: сюжетні картинки (див. додаток Б, с.208).

Процедура виконання: дитині було запропоновано сюжетні картинки за різними сферами життя. Кожній дитині експериментатор ставив запитання за змістом сюжетної картинки. Запитання були побудовані так, що відповіді на них не передбачали включення дитини до активного мовлення, а вимагали лише розуміння мовлення дорослого. Наведемо приклади:

1. *Покажи мені пальчиком дерева.*
2. *Покажи листя, яке впало з дерева.*

3. *Хто сидить під деревом?*
4. *Що їжак несе на колючках?*
5. *Покажи пальчиком яблука на дереві.*
6. *Які яблука впали на траву? Покажи.*

Кожна правильна відповідь оцінювалась 1 балом.

Показник „ідентифікація предметів” оцінювався за такою шкалою: **високий** рівень визначався, якщо дитина отримала більше 86 балів, **достатній** – 67 – 86 балів, **середній** – 46 – 66 балів, **низький** – 1 – 46 балів.

**Методика 1. Оцінка розуміння мовлення за критерієм „ступінь узагальнення”.**

**Завдання 2. „Систематизація предметів”**

Мета: Оцінити вміння систематизувати предмети.

Матеріал: предметні картинки.

Процедура виконання: експериментатор пропонував дитині – 4 завдання. З представленого ряду 4 предметних картинок дитині треба було обрати предмети за спільними ознаками.

*Завдання 1. Покажи всі картинки з кошенятами.*

*Завдання 2. Покажи, де тут квіти.*

*Завдання 3. Покажи те, що можна їсти.*

*Завдання 4. Дай мені іграшки.*

Виконання кожного завдання оцінювалося в 1 бал. Показник „уміння систематизувати предмети” оцінювався таким чином: високий рівень: 4 бали, достатній рівень – 3 бали, середній рівень – 2 бали і низький – 1 бал.

**Методика 2. Оцінка розуміння за критерієм „інтерес до мовлення”**

**Завдання 1. „Виконання мовленнєвих інструкцій”**

Мета: виявити вміння виконувати мовленнєві інструкції.

Матеріал: бланк спостереження.

Процедура виконання: Експериментатор протягом тижня щоденно спостерігав за виконанням мовленнєвих інструкцій дітьми експериментальних груп та фіксував їх у бланку спостережень.

Виконання мовленнєвих інструкцій оцінювалось таким чином:

Дитина виконувала мовленнєві інструкції **завжди** – якщо кількість зафіксованих виконань перевищувала 10 разів; **часто** – коли кількість виконань була в межах від 5 до 10; **інколи** – кількість виконань не перевищувала 5 разів; **ніколи** – констатувалося при відсутності зафіксованих виконань мовленнєвих інструкцій. Окрім кількісної характеристики, експериментатор фіксував наявність мовленнєвих проявів дітей під час виконання інструкції: коментарю власної дії, мотивації цієї дії.

**Методика 2. Оцінка розуміння за критерієм „інтерес до мовлення”**

**Завдання 2. „Розуміння художнього тексту”**

Мета: виявити рівень розуміння художнього тексту.

Матеріал: бланк спостереження, художні тексти: народні казки, вірші А. Барто, Г. Бойка, О. Благініної, Н. Забіли, В. Паронової, оповідання В. Сутєєва, Я. Тайца, Л. Толстого та ін.

Процедура виконання: Експериментатор спостерігав за мовленнєвою поведінкою дітей у процесі читання художніх творів. Ми звертали увагу на всі прояви активності дітей: невербальні, що виражалися в діях, рухах, жестах, міміці, та вербальні: вигуки, звуконаслідування, повторення окремих слів та запитання дітей щодо змісту тексту.

Отже, **достатній рівень** визначався, якщо дитина активно слухала художній текст, запитувала незрозуміле, відповідала на запитання й охоче брала участь у переказі окремих невеликих частин тексту. **Середній рівень** визначався, коли дитина активно слухала художній текст, сама або за допомогою дорослого могла відповісти на запитання. **Низький рівень**

визначався, коли дитина не слухала текст до кінця або взагалі не реагувала на читання художнього тексту.

Окрім результатів спостереження експериментатора за мовленнєвою поведінкою дитини, були опрацьовані дані спеціально розроблених анкет для батьків (див. додаток В, с. 209).

Для визначення особливостей прояву активного мовлення було задіяно такі методики.

### **Методика 3. Оцінка активного мовлення за критерієм „ініціативність”.**

#### **Завдання 1. „Мовленнєві імпровізації”**

Мета: Виявити здатність до мовленнєвих імпровізацій.

Матеріал: бланк спостереження.

Процедура виконання: Експериментатор протягом кількох днів спостерігав за відповідними показниками в дітей експериментальних груп та фіксував їх у бланку. Особлива увага приділялась періоду індивідуальної роботи експериментатора з кожною дитиною: роботі з сюжетними картинками.

Оцінка здатності до мовленнєвих імпровізацій здійснювалась у такий спосіб:

Констатувалось, що дитина використовувала мовленнєві імпровізації **завжди**, якщо їх було зафіксовано більше 10, **часто** – коли кількість мовленнєвих імпровізацій була в межах від 5 до 10. У цих випадках ми фіксували якісний зміст мовленнєвих імпровізацій, виокремлюючи серед них репродуктивні та творчі. Мовленнєві імпровізації зустрічались **інколи**, коли кількість зафіксованих була меншою за 5. Відсутність мовленнєвих імпровізацій констатувалась як **ніколи**.

### **Методика 3. Оцінка активного мовлення за критерієм „ініціативність”.**

## **Завдання 2. „Елементи продукування”**

Мета: Виявити наявність у мовленні дітей елементів продукування.

Матеріал: бланк спостереження.

Процедура виконання: На основі спостережень за мовленнєвою поведінкою дитини експериментатор констатував наявність елементів продукування. Якщо в мовленні дитини були присутні елементи продукування – констатувалось – **так**, відсутність відповідала позначці – **ні**.

## **Методика 4. Оцінка активного мовлення за критерієм „самостійність”.**

### **Завдання 1. „Мовленнєві реакції на побачене”**

Мета: виявити здатність до мовленнєвих реакцій на побачене.

Матеріал: бланк спостереження.

Процедура виконання: Експериментатор протягом кількох днів спостерігав за відповідними показниками в дітей експериментальних груп та фіксував їх у бланку. Особлива увага приділялась періоду індивідуальної роботи експериментатора з кожною дитиною: роботі з предметними та сюжетними картинками.

Здатність до мовленнєвих реакцій оцінювалась таким чином: якщо кількість мовленнєвих реакцій перевищувала 10, то констатувалося – **часто**; при кількості мовленнєвих реакцій від 1 до 10 – **інколи**; при відсутності мовленнєвих реакцій – констатувалось **ніколи**.

## **Методика 4. Оцінка активного мовлення за критерієм „самостійність”.**

### **Завдання 2. „Повторювання слів, фраз, віршів”**

Мета: виявити здатність до повторювання слів, фраз, віршів.

Матеріал: бланк спостереження.

Процедура виконання: У процесі спостережень за мовленнєвою поведінкою дитини експериментатор фіксував повторення дитиною слів,



фраз. За наявності зафіксованих повторень констатувалось **так**, за відсутності таких повторень – **ні**.

Окрім результатів спостереження експериментатора за дитиною в ДНЗ, було опрацьовано дані анкет для батьків (див. додаток В, с. 209). Ураховуючи психологічний чинник, а саме можливість негативного результату, зумовленого перебуванням дитини у ДНЗ, при оцінюванні перевагу було надано результатам відповідей батьків.

### **Методика 5. Оцінка активного мовлення за критерієм „адекватність”.**

#### **Завдання 1. „Словесна ідентифікація предметів, якостей, дій”**

Мета: Оцінити вміння словесно ідентифікувати предмети.

Матеріал: сюжетні картинки.

Процедура виконання: Кожній дитині було запропоновано серію сюжетних картинок за різними сферами життя (див. додаток Б, с. 208) та низка запитань до кожної картинки. Відповіді на питання передбачали обов’язкове включення активного мовлення дитини, наприклад:

1. Скажи, хто плаває?
2. Що роблять метелики?
3. Скажи, хто сидить на березі?
4. Равлик сидить на пісочку, а жабка на ...
5. Ця рибка маленька. А ця?
6. Один метелик жовтий, а інший ...

Кожна правильна відповідь оцінювалась 1 балом. У випадку, коли дитина розуміла зміст запитання, але давала неправильну відповідь, – фіксувалось 0,5 бала, наприклад:

Запитання: *Один метелик жовтий, а інший ... (червоний)?*

Відповідь: *Зелений.*

Показник „словесна ідентифікація предметів, якостей, дій” оцінювався за такою шкалою: **достатній** рівень визначався, якщо дитина отримала 86 – 67 балів, **середній** – 66 – 46 балів, **низький** – 45 – 1 бал.

**Методика 5. Оцінка активного мовлення за критерієм „адекватність”.**

**Завдання 2. „Усвідомлення зв’язків між предметами та явищами”**

Мета: Виявити рівень усвідомлення зв’язків між предметами та явищами.

Матеріал: сюжетні картинки.

Процедура виконання: З переліку запитань (див. методику 5, завдання 1) було виокремлено ті, що відображають зв’язки різного характеру між предметами та явищами, наприклад:

1. *Там багато ялинок, а тут ... (співвідносність за кількістю).*
2. *Один метелик жовтий, а інший ... (співвідносність за кольором).*
3. *Що залишилось від зими? (причинно-наслідковий зв’язок).*
4. *У трактора одне колесо велике, а друге ... (співвідносність за розміром).*
5. *Хто сидить під кущем? (розташування в просторі).*

Показник „усвідомлення зв’язків між предметами та явищами” оцінювався за такою шкалою: **достатній** рівень визначався, якщо дитина отримала 32 – 40 балів, **середній** – 11 – 31 бал, **низький** – 1 – 10 балів.

**Методика 5. Оцінка активного мовлення за критерієм „адекватність”.**

**Завдання 3. „Уміння коментувати власні дії”**

Матеріал: бланк спостереження, текст анкети.

Процедура виконання: Експериментатор протягом кількох днів вів спостереження за відповідними показниками в дітей експериментальних груп та фіксував їх у бланку.

За результатами спостереження констатувалося таке: діти коментували власні дії **часто** – якщо кількість зафіксованих коментарів перевищувала 10 разів; **інколи** – коли кількість коментарів була в межах від 1 до 10; **ніколи** – констатувалося при відсутності зафіксованих коментарів власних дій дітьми.

При оцінюванні цього показника також було використане анкетування батьків (див. додаток В, с. 209).

### **Аналіз результатів констатувального етапу експерименту**

Розроблені методики дозволили констатувати рівень мовленнєвого розвитку дітей третього року життя в контрольній та експериментальній групах.

Було проаналізовано результати за кожним критерієм. Кількісні дані обстеження стану розвитку розуміння за критерієм „ступінь узагальнення” відображені в таблиці 2.2. Результати дослідження рівня мовленнєвого розвитку за критерієм „володіння ступенем узагальнення” показали, що більшість дітей експериментальної та контрольної груп ідентифікують предмети з їх назвами, про що свідчать такі результати: 5 % достатнього і 69,1 % середнього рівня в контрольній групі й 3 % і 70% відповідно – у дітей експериментальної групи.

*Таблиця 2.2*

### **Результати дослідження за критерієм „ступінь узагальнення” (%)**

Рівень	Ідентифікація предметів		Уміння систематизувати предмети		Загальна оцінка за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	5,0	3,0	46,5	52,4	25,6	23,8
Середній	69,1	70,0	21,0	28,5	46,5	47,6
Низький	25,9	27,0	32,5	19,1	27,9	28,6

Значна кількість дітей (25,9 % контрольної та 27 % експериментальної групи) опинилася на низькому рівні. На наш погляд, причиною цього могли бути збуджений емоційний стан дитини на момент опитування, індивідуальні особливості психіки малюків тощо. Діти експериментальної та контрольної груп уже вміють систематизувати предмети за ознакою: 46,5 % дітей контрольної та 52,4 % експериментальної груп успішно виконали всі запропоновані завдання. Це діти, які вже опанували другим, інколи третім ступенем узагальнення. Більшість завдань (3 з 4) виконали 21 % дітей контрольної та 28,5 % дітей експериментальної груп. Зазначимо, що досить значна кількість дітей (32,5 % контрольної та 19,1 % експериментальної груп) впорались лише з одним із завдань, а при виконанні інших припускалися помилок.

За нашою оцінкою, 25,6 % дітей контрольної й 23,8% експериментальної груп мають достатній рівень володіння ступенем узагальнення, хоча показник низького рівня виявився також високим (27,9 % й 28,6 %).

Дані обстеження мовленнєвого розвитку дітей за критерієм „інтерес до мовлення” відображено в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

Результати дослідження за критерієм „інтерес до мовлення” (%)

Рівень	Виконання мовленнєвих інструкцій		Розуміння художнього тексту		Загальна оцінка за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	-	-	5,0	3,0	3,0	-
Середній	44,2	84,2	88,3	91,1	64,2	87,2
Низький	55,8	15,8	6,7	6,9	32,8	12,8

Виконання мовленнєвих інструкцій дитиною свідчить як про інтерес до мовлення дорослого, так і про розуміння дитиною сказаного. Як показали результати дослідження, мовленнєві інструкції дорослого виконують на середньому рівні 44,2 % дітей контрольної та 84,2 % – експериментальної груп, при цьому у виключних випадках можна було зафіксувати мовленнєві прояви самої дитини, як-от: коментар, мотивацію дій тощо, наприклад:

Вихователь: Леся, надінь капці!

Леся: Леся надіває – холодно. [*Лес'а над'і'вайє /'холодно //*].

На низькому рівні зафіксовано 55,8 % дітей контрольної групи. Можна припустити, що такий результат, спричинений, з одного боку, недостатньою увагою батьків, адже значна кількість дітей третього року життя тільки починає відвідувати ясла, а з іншого – недоліками виховного процесу: відсутністю або недостатньою кількістю мовленнєвих інструкцій вихователя, звернених до конкретної дитини в режимних моментах, на заняттях, в ігрових ситуаціях тощо.

Аналіз результатів анкетування батьків показав, що серед опитаних тільки 7 % батьків постійно граються з дитиною, 67 % намагаються робити це постійно, а 26 % лише інколи займаються зі своїм малюком.

Ми намагались з'ясувати характер ігор, у які батьки грають зі своїми дітьми. Результати були такими: 9 % батьків грають з дітьми переважно в рухливі ігри, 18 % граються з іграшками, а 73 % батьків не змогли назвати або прокоментувати жодної з ігор.

Безумовно, зведене до мінімуму повсякденне спілкування дітей з дорослими спричинює низку недоліків мовленнєвого розвитку. Таку ситуацію батьки пояснюють, по-перше, обмеженістю в часі для спілкування, адже значний час вони зайняті роботою, а по-друге, нестачею інформації щодо виховання малюків.

Дослідження показника „розуміння художнього тексту” дали змогу констатувати таке: лише 5% дітей контрольної та 3% експериментальної груп завжди уважно слухали художній текст, питали незрозуміле та намагалися переказувати окремі моменти. Уважно слухали та могли відповісти на 1 – 2 питання за змістом прочитаного 88,3% дітей контрольної та 91,1% експериментальної груп. На низькому рівні зафіксовано досить малу кількість дітей в обох груп (відповідно 6,7% й 6,9%), що доводить наявність у дітей третього року життя природного стійкого інтересу до художнього слова. Дані спостереження за дітьми в дитячому садку та результати анкетування батьків з означеного показника збігаються.

Порівнюючи рівні наявності в дітей інтересу до мовлення в групах, зазначимо, що на достатньому рівні знаходяться лише 3% дітей контрольної групи, при цьому велика кількість дітей знаходиться на низькому рівні (32,8%), порівняно з експериментальною (12,8%).

Дані обстеження мовленнєвого розвитку за другим напрямком, а саме активного мовлення дітей за критерієм „ініціативність”, відображені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати дослідження активного мовлення за критерієм  
„ініціативність”(%)**

Рівень	Здатність до мовленнєвих імпровізацій		Наявність елементів продукування		Загальна оцінка за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	-	-	-	-	-	-
Середній	32,6	14,3	9,3	3,0	20,9	10,5
Низький	67,4	85,7	90,7	97,0	79,1	89,5

Результати дослідження показали, що в 32,6 % дітей контрольної та 14,3 % експериментальної груп лише інколи мали місце мовленнєві імпровізації з приводу побаченого чи почутого. Умовно ми називаємо це явище імпровізацією, акцентуючи увагу на відсутність стимулювання мовлення з боку дорослого та безпосереднього мовного зразка. Наведемо приклади: Яна (2,8), побачивши на картинці качку з каченятами: Він купається, а він не хоче. Він маленький [*в'ін ку'пайеца / а в'ін н'і хоце / в'ін майен'к'її* //]. Даша (2,5), побачивши бджолу на квітці: Сіла. Буде мед пити [*с'їя / буд'ім' мед н'ім'* //]. Ігор (2,6), побачивши лікаря на картинці: Айболит діток усіх полікує. Ігора завтра полікує [*Айба'їт' д'іток ўс'їх пайеца'їт' // Ігайа заўта пайеца'їт'* //]. У більшості дітей обох груп мовленнєвих імпровізацій взагалі не спостерігалось (67,4 % й 85,7 % відповідно).

За показником „наявність елементів продукування” в обох групах на достатньому рівні не виявлено жодної дитини. Серед зафіксованих елементів продукування зустрічались такі оказіоналізми, як „світлофора” (різнокольорова) машина, „манюнькі” (курчата), „коровьонк” (теля), „морна” (морська) тощо.

Зважаючи на такі низькі показники, можна констатувати відсутність у дітей обох груп проявів ініціативності в мовленні. Про це свідчить і загальна оцінка: на низькому рівні зафіксовано відповідно 79,1% і 89,5% дітей контрольної та експериментальної груп.

Дані дослідження активного мовлення дітей за критерієм „самостійність” представлені в таблиці 2.5. За результатами дослідження

можна констатувати таке: на достатньому рівні не було жодної дитини в контрольній групі та лише 3 % в експериментальній групі; на середньому рівні – 39,5 % контрольної та 33,3 % експериментальної груп; на низькому 60,5 % й 63,7 % відповідно в обох групах.

Таблиця 2.5

**Результати дослідження активного мовлення за критерієм  
„самостійність” (%)**

Рівень	Реакції на побачене		Повторення фраз та віршів		Загальна оцінка за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	-	6,2	-	-	-	3,0
Середній	37,2	23,8	39,5	40,0	39,5	33,3
Низький	62,8	70,0	60,5	60,0	60,5	63,7

Дані обстеження мовленнєвого розвитку, а саме активного мовлення дітей за критерієм „адекватність”, відображені в таблиці 2.6.

За результатами дослідження, на достатньому рівні зафіксовано 7,1 % дітей контрольної групи, це діти, які відповіли більше, ніж на 86 питань з 95.

Таблиця 2.6

**Результати дослідження активного мовлення за критерієм  
„адекватність” (%)**

Рівень	Словесна ідентифікація предметів, явищ, дій		Усвідомлення зв'язків між предметами та явищами		Мотивація, коментар власних дій		Загальна оцінка за критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	7,1	-	6,2	5,0	-	-	7,0	9,5
Середній	69,1	61,9	53,8	58,0	41,9	38,1	60,4	57,2
Низький	23,8	38,1	40,0	37,0	58,1	61,9	32,6	33,3



В експериментальній групі на достатньому рівні не було жодної дитини. На середньому рівні із завданням впорались 69,1 % контрольної та 61,9 % експериментальної групи.

Саме в експериментальній групі було багато випадків, коли дитина розуміла зміст запитання, але відповідь була неправильною, наведемо кілька прикладів:

Експериментатор: Якого кольору метелик? (жовтого)

Оля: Зеленого [зе<sup>л</sup>еного].

Експериментатор: Якого кольору зайчик?

Данілко: (Серед кольорів хлопчик правильно називав тільки червоний) Другого [ду<sup>л</sup>гова].

Експериментатор: Скільки тут ялинок? (багато)

Даша: Один-два [о<sup>д</sup>'ін / два]. (Така відповідь була на всі питання, пов'язані з кількістю, рахуванням).

Разом з тим були й випадки, коли дитина не розуміла питання, наприклад: Експериментатор: Якого кольору машина?

Данілко: Камаз [ка<sup>л</sup>маз].

Значна кількість дітей виявили низький рівень: 23,8 % і 38,1 % відповідно.

За показником „усвідомлення зв'язків між предметами та явищами” результати дещо схожі в контрольній та експериментальній групах: на достатньому рівні 6,2 % і 5 %, на середньому 53,8 % і 58 % та на низькому – 40 % й 37 % відповідно.

Результати спостереження та опитування батьків щодо наявності в дітей коментарю та мотивації довели, що в обох групах на достатньому рівні не зафіксовано жодної дитини. На середньому рівні – 41,9 % й 38,1 % дітей в обох групах. При цьому більша кількість дітей обох груп свої дії взагалі не

коментують, а тим більше не мотивують (на низькому 58,1 % і 61,9 % відповідно).

Шкали вимірювання всіх показників мовленнєвого розвитку за критеріями були істотно різними, тому при визначенні загальних рівнів розуміння та активного мовлення дітей було застосовано кластерний аналіз (кластерний аналіз був використаний і при визначенні загальної оцінки розвитку мовлення за окремими критеріями). Дані обстеження рівня розуміння представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

## Результати дослідження розуміння мовлення (%)

Рівні	Інтерес до мовлення		Володіння узагальненням		Загальна оцінка	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	3,0	-	25,6	23,8	13,5	11,6
Середній	64,2	84,2	46,5	47,6	57,1	68,4
Низький	32,8	12,8	27,9	28,6	29,4	20,0

Дані дослідження активного мовлення отримані в результаті кластерного аналізу представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

## Результати дослідження активного мовлення (%)

Рівні	Адекватність		Самостійність		Ініціативність		Загальна оцінка	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Достатній	7,0	9,5	-	3,0	-	-	2,5	4,0
Середній	64,4	57,2	39,5	33,3	20,9	10,5	40,0	47,8
Низький	32,6	33,3	60,5	63,7	79,1	89,5	57,5	48,2

За результатами проведеного дослідження ми констатували таке: на достатньому рівні розуміння дорослого виявилось 13,5 % дітей контрольної та 11,6 % експериментальної групи. Щодо активного мовлення, то кількісні

показники тут менші, а саме: лише 2,5 % дітей контрольної та 4 % експериментальної груп сягають достатнього рівня. При цьому 57,5 % дітей контрольної та 48,2 % експериментальної груп знаходяться на низькому рівні.

Незважаючи на незначні відмінності в численних даних, зроблено висновок про однаковий вихідний рівень мовленнєвого розвитку в дітей контрольної та експериментальної груп.

У процесі констатувального етапу експериментальної роботи було виявлено такі особливості мовленнєвих проявів дітей третього року життя:

- діти виявляли найбільшу мовленнєву активність при роботі з римованими художніми текстами;
- найбільш активні мовленнєві прояви в дітей спостерігались у процесі сприймання яскравої наочності, яка залишалась демонстраційною. Як тільки елементи наочності потрапляли до рук малюків, мовленнєві дії заміщались предметними діями;
- позитивне емоційне тло спілкування сприяло урізноманітненню мовленнєвих дій дітей;
- виявлено залежність продукування мовлення від стимулюючих дій дорослого.

На наступних етапах експерименту ми планували простежити динаміку мовленнєвого розвитку, а саме розвитку активного мовлення дітей з метою доведення ефективності запропонованої методики розвитку активного мовлення в процесі художньо-предметної діяльності.

## **2.2. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя в художньо-предметній діяльності**

За даними констатувального етапу дослідження, в експериментальній групі достатній рівень розвитку розуміння було виявлено в 11,6 % дітей, середній – у 57,1 %, низький рівень показали 20 % дітей. Результати дослідження активного мовлення виявилися значно нижчими: достатній рівень розвитку активного мовлення було констатовано лише в 4 % дітей, середній – у 47,8 % дітей, низький рівень показали 48,2 % дітей. Найбільш низькі показники були виявлені при оцінюванні активного мовлення за критерієм „самостійність”, при цьому кількісний показник дітей на низькому рівні склав 63,7 %, а на достатньому лише 3 %. Також негативна тенденція спостерігалась при оцінюванні рівня активного мовлення за критерієм „ініціативність”, зокрема на низькому рівні виявлено 89,5 % дітей експериментальної групи.

Виходячи з гіпотези дослідження, у якій було припущено, що розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності сприятимуть специфічні мовленнєві дії педагога, визначені певними педагогічними умовами, ми визначили **мету формувального етапу експерименту**: створити педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя в художньо-предметній діяльності.

Становлення методики розвитку мовлення дітей раннього віку здійснювалося в контексті розвитку дошкільної лінгводидактики. Відтак, досягнення та напрацювання в галузі дошкільної лінгводидактики є джерелом теорії розвитку мовлення в ранньому віці.

Процес засвоєння мовлення дитиною є закономірним процесом, а тому навчання мови вимагає врахування цих закономірностей.

Л. Федоренко виокремлює закономірності засвоєння мовлення дітьми. Закономірністю засвоєння мовлення вона називає залежність результатів

засвоєння від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини [235, с. 16]. Усвідомлення їх сутності має величезне значення для нашого дослідження.

Однією із закономірностей засвоєння мовлення є залежність здатності до сприйняття рідної мови від тренування м'язів органів мовлення дитини. Оволодіння мовленням передбачає відпрацьованість рухів мовленнєвого апарату й координація цих рухів зі слухом. Робота м'язів мовленнєвого апарату починається з домовленнєвих дій – голосових, які відносяться до періоду гулення та лепетання. Така робота м'язів вимагає від дитини значних вольових зусиль [24].

Друга закономірність розуміння значення мови залежить від засвоєння дитиною лексичних і граматичних значень різного ступеня узагальнення. Спочатку дитина не розуміє значення тих звуків мовлення, які сприймає. Поступово дитина починає розуміти мовлення, звернене до неї, пов'язане із задоволенням її потреб, потім з'являється розуміння значення окремих слів – засвоюються лексичні значення слів. Засвоєння лексичного значення слів відбувається від прямого поодинокого конкретного значення до узагальненого та переносного. Поряд з лексичним значенням засвоюються граматичне значення, відношення між словами в реченні [24; 230].

Наступна закономірність полягає в тому, що засвоєння виразності мовлення залежить від розвитку в дитини сприйнятливості до виразних засобів фонетики, лексики, граматики [235].

За Л. Федоренко, четверта закономірність пов'язана з визначенням залежності засвоєння норми мови від розвитку почуття мови в дитини. Здатність пам'ятати, як традиційно використовуються в мовленні морфемі, слова, словосполучення, називають чуттям мови. Перш за все дитина розуміє значення окремих коренів та афіксів, а тому може інтуїтивно зрозуміти

незнайоме їй слово. Така здатність запам'ятовувати значення елементів слів полегшує засвоєння численної лексики [235].

Із закономірностей засвоєння мови витікають принципи навчання – вихідні теоретичні положення, виходячи з яких обирають засоби, визначають методи, прийоми навчання. Базовими для методики були загальнодидактичні принципи, до яких належать: принцип виховного навчання, єдності навчання з життям, теорії з практикою, принцип усвідомленості, послідовності, систематичності навчання, принцип науковості, наочності, творчої активності, доступності навчання, міцності засвоєння знань, розвивального навчання, колективного навчання та врахування індивідуальних особливостей дітей. Означені принципи завжди виступають в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного, що дозволяє будувати навчально-виховний процес у вигляді певної дидактичної системи. На загальнодидактичних принципах ґрунтується методика навчання мови, яка має свої методичні принципи [24, с.145].

Загальні методичні принципи навчання дітей рідної мови були розроблені Л. Федоренко [235]. Вагомими для нашого дослідження був принцип уваги до матерії мови, який передбачає своєчасний розвиток мовного апарату дитини, а саме органів слуху, артикуляції, дрібних м'язів пальців. Дитина засвоює мову за умови наслідування мовлення дорослого, тому завданням вихователя було тренування рухів мовленнєвого апарату, необхідних для вимови й відтворення інтонації. З огляду на те, що нейрофізіологічні дослідження підтверджують залежність розвитку мовленнєвої діяльності від рівня сформованості тонкої моторики пальців, ми усвідомлювали важливість характеру організованої нами предметної діяльності й зосереджували увагу на збагаченні змісту цієї діяльності.

Принцип розуміння мовних значень передбачає відбір засобів навчання, які представлятимуть дітям мовлення як кодову систему. Оволодіння

мовленням передбачає засвоєння мови як знакової системи, яке в дітей раннього віку відбувається в процесі спілкування з дорослим, минаючи правила та закони. Саме в процесі організованої нами художньо-предметної діяльності ми намагалися створити умови для практичного засвоєння дітьми лексичних та граматичних значень [168].

Наступним значущим принципом є принцип оцінки виразності мовлення. Мовлення в різних його формах є засобом вираження почуттів людини, її емоційного стану. Перш за все реалізація цього принципу здійснювалася в процесі роботи з літературними творами. Особливої значущості набувало емоційне сприйняття творів та наслідування дітьми емоційно виразних засобів інтонації мовлення дорослого.

Принцип розвитку мовного чуття полягає в засвоєнні дитиною норм рідної мови задля вільного спілкування. Дитина засвоює рідну мову інтуїтивно, на рівні почуттів. Основним взірцем для наслідування виступає мовлення вихователя. Тому зразок правильного мовлення вихователя виступав провідним прийомом навчання [24; 235].

До часткових принципів, що обрані нами як значущі для нашої експериментальної методики, належить комунікативна спрямованість навчання, тобто оволодіння мовою як засобом комунікації. Нашим завданням було не тільки навчити дітей відповідати на запитання дорослого в межах окремого заняття, а навчити користуватися мовними засобами в повсякденні: вступати в діалог з дорослим, іншою дитиною, підтримувати розмову та ініціювати діалог у контексті різних життєвих ситуацій.

Наступним є принцип навчання мови як діяльності, який передбачає включення мови в різні види діяльності: пізнавальну, мовленнєву, навчальну, комунікативну. Метою пізнавальної діяльності є створення основи оволодіння мовою [24]. Такою чуттєвою основою було обрано практичну – художньо-предметну діяльність.

Принцип забезпечення активної мовленнєвої практики, передбачає створення умов для мовленнєвої активності дитини як на заняттях, так і та поза ними. Нашим головним завданням було спонукати дитину до різноманітних мовленнєвих проявів у процесі мовленнєвих, ігрових, художньо-предметних ситуацій, а також у ході режимних моментів.

Принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності, який у межах нашого дослідження полягає в збагаченні мотивів на основі поєднання мовленнєвої та художньо-предметної діяльності. По-перше, ми намагались за рахунок художнього змісту предметної діяльності викликати ігрову мотивацію. Іншим вагомим мотивом мовленнєвої діяльності ми визначали потребу дитини третього року життя в ситуативно-діловому спілкуванні з дорослим.

Принцип психологічної комфортності припускає зняття чинників, що провокують стреси, створення доброзичливої атмосфери як на заняттях, так і в повсякденні [96].

Принцип забезпечення впливу художньої літератури – один з провідних методичних принципів навчання мови дошкільників (А. Богуш [24], Н. Гавриш [54], О. Ушакова [231]) – є значущим і для нашої методики, у контексті якої ми розглядаємо художнє слово як засіб активізації мовлення дітей раннього віку. Твори художньої літератури збагачують емоційно-чуттєву сферу дітей раннього віку, сприяють розвитку уяви, збуджують фантазію. Для дитини цього віку художній текст – джерело інтонаційної виразності, взірць правильної вимови. Через художні твори ми формуємо, збагачуємо та активізуємо лексичний запас дитини. Разом з тим ми розглядаємо художнє слово як засіб стимулювання активного мовлення дітей раннього віку.

У сучасній лінгводидактиці окреслилися провідні підходи до навчання мови, серед них такі: психологічний, який передбачає врахування



психологічних чинників, притаманних певному віку, статі, і реалізується через вибір адекватних форм, методів навчання. Особистісний підхід ураховує рівень мовленнєвого розвитку, індивідуальні особливості кожної дитини, стимулює творчі прояви з орієнтацією на її індивідуальність [17]. Під психолінгвістичним підходом розуміють урахування тих психологічних чинників, що забезпечують високий рівень оволодіння мовою. Загальнодидактичний підхід передбачає врахування загальнодидактичних принципів навчання. Системно-лінгвістичний – зумовлює вивчення й усвідомлення мови як системи мовних одиниць. Крім зазначених, у сучасній лінгводидактиці поступово утверджується етнокультурологічний підхід, що зумовлено змінами в суспільному й духовному житті країни [167]. Комунікативно-діяльнісний підхід, який можна визначити як опанування мови на основі моделювання ситуацій, які б спонукали дитину створювати комунікативні акти (Н. Голуб [63], О. Горошкіна [67], І. Зимня [96], М. Пентиліук [190] та ін.).

У лінгводидактиці розмежовують терміни комунікативний підхід і діяльнісний. Комунікативний підхід забезпечує засвоєння мови в її комунікативній функції, у процесі діяльності з позамовною метою. Комунікація пронизує всі сфери діяльності людини, але тільки за умови спілкування стає можливим існування людини в суспільстві. Діяльнісний підхід передбачає включення дітей у різні види діяльності [67, с. 93].

Не зменшуючи важливості всіх означених підходів, найвагомішим для нашого дослідження є діяльнісний підхід до навчання мови.

Надзвичайно важливим для організації експериментальної навчальної діяльності є визначення оптимальних форм її організації. Форма організації навчання – це спільна діяльність педагога й дітей, що здійснюється в певному порядку і встановленому режимі. Це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії педагога й дітей, що характеризується розподілом

організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим. Навчання дітей здійснюється як у повсякденному спілкуванні педагога й дітей, так і в процесі керівництва різними видами дитячої діяльності та на спеціальних заняттях [129]. Провідними фахівцями з методики розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку (В. Аванесова, А. Богущ, М. Попова, О. Ушакова) заняття розглядається як основна форма організації навчання дітей, у якій педагог, працюючи з усією групою, підгрупою у визначений режимом час, організовує й спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних, вікових можливостей кожної дитини [3; 37; 230]. Пізніше ці ідеї здобули подальший розвиток і збагачення в дослідженнях К. Крутій. Виокремлюють такі способи організації навчання, як: індивідуальний, на яких об'єднують 1 – 4 дітей одного рівня мовленнєвого розвитку; індивідуально-груповий (4 – 8 дітей) та групові (до 15 дітей) [24]. Найбільш доцільним для нашої ситуації є перші два способи організації дітей.

Традиційно завдання з розвитку мовлення вирішуються на спеціально організованих групових заняттях. Якщо йдеться про дітей раннього віку, то ми вбачаємо в цьому певні протиріччя: по-перше, заняття будується жорстко за логікою засвоєння програмного змісту, що підкорює дитину певним дидактичним завданням, а по-друге, позиція дорослого завжди є лідируючою, керуючою. Проте спілкування – це форма взаємодії, що не може бути жорстко регламентованою одним з партнерів. І дорослий, і дитина мають право на ініціативу – відмовитись від спілкування, запропонувати свою тему спілкування тощо. Крім того, групові заняття (у традиційному їх розумінні) не завжди враховують індивідуальний мовленнєвий досвід кожної дитини – працюючи на дітей, більш активних, при цьому значна кількість дітей залишається осторонь уваги педагога. Регламентований час заняття не дає змоги врахувати емоційний стан, настрій, бажання кожної дитини [65; 254].

На нашу думку, оптимальною формою організації навчання дітей третього року життя є індивідуальні та індивідуально-групові заняття.

Аналіз лінгводидактичних засад розвитку активного мовлення дітей раннього віку передбачає висвітлення багатющого спектру методів навчання, напрацьованих у вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці. Водночас, враховуючи широту їх висвітлення, обмежимося коротким переліком тих методів, які застосовувались в нашій роботі, зокрема розмова, спостереження, прості досліді, гра тощо.

Керуючись вищезначеними принципами, було розроблено методіку поетапного розвитку активного мовлення. Запропонована методика передбачала три етапи: етап орієнтовних мовленнєвих дій, етап специфічних мовленнєвих дій та етап опосередкованих мовленнєвих дій.

На кожному з етапів було визначено основну мету, окреслено пріоритетні напрямки роботи, виокремлено найбільш ефективні засоби розвитку активного мовлення, що пронизують всі три етапи нашої моделі. Також було прогнозовано результати експериментальної роботи (див. табл. 2.9).

Метою першого етапу – етапу орієнтовних дій – було: учити дітей розуміти мовленнєво-ігрову ситуацію, актуалізувати знайомі мовленнєві жанри, спонукати до спільної мовленнєвої діяльності, стимулювати наслідування мовлення дорослого.

Педагогічними умовами на цьому етапі було визначено такі: збагачення мовленнєвих жанрів (*звернення, прохання, указівки, етикетні жанри*), формування персонального дискурсу через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога (*діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори*) та використання художнього слова для стимулювання мовленнєвої активності дітей.

Основними засобами розвитку активного мовлення на цьому етапі ми визначили: емоційне й мовленнєве спілкування в художньо-предметній діяльності (мовленнєво-ігрова взаємодія та предметно-ігрова діяльність).

Ми прогнозували, що в результаті експериментальної роботи протягом першого етапу діти будуть активно включатися в спільну з дорослим мовленнєву діяльність, розуміти спонукальні дії педагога, наслідувати мовлення дорослого в межах актуалізованих мовленнєвих жанрів, розуміти та наслідувати тексти художніх творів.

На другому етапі – етапі специфічних дій – ми ставили за мету збагатити спектр мовленнєвих жанрів, спонукати до мовленнєвого коментарю дій, стимулювати мовленнєві відповіді на репліки дорослого, стимулювати використання в активному мовленні специфічних понять та сенсорних еталонів.

Таблиця 2.9

**Модель розвитку активного мовлення дітей у художньо-предметній діяльності**

№	Етап	Завдання	Реалізація педагогічних умов	Засоби	Очікувані результати
I	Орієнтовних мовленнєвих дій	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учити розуміти мовленнєво-ігрову ситуацію</li> <li>2. Актуалізувати знайомі мовленнєві жанри</li> <li>3. Спонукаати до спільної мовленнєвої діяльності</li> <li>4. Стимулювати наслідування мовлення дорослого</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Збагачення спектра мовленнєвих жанрів</b> (звернення, прохання, указівки, етикетні жанри)</li> <li><b>2. Формування персонального дискурсу через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога</b> (діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори)</li> <li><b>3. Стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.</b></li> </ol>	<p><b>Емоційне і мовленнєве спілкування в художньо-предметній діяльності:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мовленнєво-ігрова взаємодія</li> <li>- предметно-ігрова діяльність</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Активне включення в мовленнєво-ігрову ситуацію</li> <li>2. Розуміння спонукальних дій педагога</li> <li>3. Наслідування мовлення дорослого в межах актуалізованих мовленнєвих жанрів</li> <li>4. Розуміння та наслідування тексту художніх творів</li> </ol>
II	Специфічних мовленнєвих дій	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Збагачувати спектр мовленнєвих жанрів</li> <li>2. Спонукаати до мовленнєвого коментарю дій</li> <li>3. Стимулювати мовленнєві відповіді</li> <li>4. Стимулювати використання в активному мовленні специфічних понять та сенсорних еталонів</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Збагачення спектра мовленнєвих жанрів</b> (+розмова з іграшкою, розмова з дорослим)</li> <li><b>2. Формування персонального дискурсу через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога</b> (адресне звернення, прохання, репліки-повтори + репліки-провокації)</li> <li><b>3. Стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.</b></li> </ol>	<p><b>Предметно-ігрові ситуації художнього змісту:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- предметно-ігрові</li> <li>- мовленнєво-предметні</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уміння підтримувати діалог з іграшкою та дорослим</li> <li>2. Мовленнєвий коментар власних дій</li> <li>3. Самостійне відтворення частин художніх творів</li> <li>4. Використання в активному мовленні специфічних понять та сенсорних еталонів</li> </ol>

Продовження таблиці 2.9

№	Етап	Завдання	Реалізація педагогічних умов	Засоби	Очікувані результати
III	Опосередкованих мовленнєвих дій	1. Збагачувати спектр мовленнєвих жанрів 2. Стимулювати діалог у контексті опанованих мовленнєвих жанрів 3. Стимулювати ініційоване активне мовлення	<b>1. Збагачення спектра мовленнєвих жанрів</b> (+розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог, жанри інституціонального дискурсу)  <b>2. Формування персонального дискурсу через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога</b> (адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації)  <b>3. Стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.</b>	<b>Ситуації активізуючого спілкування:</b> – мовленнєво-ігрові – художньо-предметні	<b>1. Оволодіння діалогічною тактикою в контексті опанованих мовленнєвих жанрів</b>  2. Ініційоване активне мовлення

Педагогічними умовами на цьому етапі було визначено такі: збагачення спектра мовленнєвих жанрів такими жанрами, як *розмова з іграшкою, розмова з дорослим*, формування персонального дискурсу через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога (*адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації*), використання художнього слова для стимулювання мовленнєвої активності.

Основними засобами розвитку активного мовлення на цьому етапі ми визначили: предметно-ігрові ситуації художнього змісту, а саме предметно-ігрові та мовленнєво-предметні.

Ми прогнозували, що результатом роботи на другому етапі буде активне включення дітей у мовленнєво-ігрову ситуацію, розуміння спонукальних дій педагога, наслідування мовлення дорослого в межах актуалізованих мовленнєвих жанрів, розуміння та наслідування за дорослим тексту художніх творів.

Метою роботи на третьому етапі – етапі опосередкованих дій – було визначено таке: збагачувати спектр мовленнєвих жанрів, стимулювати діалог у контексті опанованих дітьми мовленнєвих жанрів, стимулювати ініційоване активне мовлення.

Педагогічні умови на цьому етапі були такі: збагачення спектра мовленнєвих жанрів такими, як *розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог, жанри інституціонального дискурсу*, формування персонального дискурсу через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога (*адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації*), використання художнього слова для стимулювання мовленнєвої активності.

Ситуації активізуючого спілкування (мовленнєво-ігрові, художньо-предметні) були визначені основними засобами розвитку активного мовлення на третьому етапі.

Було прогнозовано, що в результаті роботи протягом третього етапу діти оволодіють діалогічною тактикою в контексті опанованих ними мовленнєвих жанрів, при цьому активне мовлення дітей стане ініційованим.

Перш ніж почати роботу за розробленою моделлю, ми проаналізували матеріально-технічну базу та методичне забезпечення ДНЗ, де було заплановано проведення експерименту. За результатами аналізу констатували відсутність необхідного матеріально-технічного забезпечення та його методичного супроводу для впровадження розробленої нами моделі розвитку активного мовлення. Адже специфікою цієї моделі було збагачення предметної діяльності художнім змістом: художніми матеріалами, специфічними іграшками та іграми.

Отже, безпосередній експериментальній роботі передував підготовчий етап, зміст якого полягав у підготовці матеріальної бази, необхідної для впровадження розробленої методики. Вважаємо за необхідне охарактеризувати репрезентовані нами матеріали.

По-перше, це самостійно розроблені комплекти предметних картинок, сюжетних картинок за різними сферами життя, крім них, ми використовували наочно-дидактичний посібник „Раннє дитинство: розвиток мовлення та мислення”, розроблений Л. Павловою за російською програмою „Витоки” [186].

Другим блоком є створення комплектів ігор та іграшок. Усі розроблені ігри та іграшки (понад 40 найменувань) було виготовлено з нетрадиційних матеріалів: пластикових пляшок, кришечок, заціпок, сутажу, шнурків, тканини тощо. Ми намагалися максимально урізноманітнити спектр матеріалів. Розмаїття дотиків, різноманітні сенсорні подразники мали викликати в дітей емоційний відгук на побачене, що зумовлює появу мовленнєвих реакцій. Крім того, насиченість методики художнім змістом вимагали наявності великої кількості художніх матеріалів: фарби, воскові



крейди, кольоровий папір, оксамитовий папір, цупкий картон різного формату, самоклеюча плівка, тканина, а також комплекти дерев'яних та пластмасових заціпок, лічильних паличок, коробок різних за розміром і формою, пластикового посуду, гудзиків, шнурків, шматків поролону, пінопласту тощо. Новизна й неординарність використання цих матеріалів у контексті художньо-предметної діяльності, а саме в процесі створення художнього образу, впливали на емоційний стан, спричинювали рухову активність та спонукали дитину до спілкування з дорослим.

Перш за все ми спробували визначити таку форму роботи, яка б стимулювала емоційний стан дитини, загальну й мовленнєву активність. На третьому році життя основною формою спілкування дитини з дорослим є ситуативно-ділове спілкування, позаситуативно-пізнавальна форма спілкування тільки починає формуватися.

Зауважимо, що групове заняття з усіма дітьми групи водночас не є адекватною формою роботи з розвитку мовлення дітей третього року життя. Ми припустили, що оптимальною формою організації навчання з метою розвитку активного мовлення може бути спілкування, включене в спільну художньо-предметну діяльність, а саме: ситуації активізуючого спілкування з підгрупою дітей [8; 254]. Лише на третьому етапі нашої експериментальної роботи мали місце групові інтегровані заняття. Інтегроване – це різноспрямоване заняття, зміст якого об'єднує різні галузі знань та види діяльності, що є природнім для синкретичної природи дітей раннього віку. Об'єднання відбувається з проникненням елементів однієї діяльності в іншу, тобто межі такого об'єднання розмиті [52]. Н. Гавриш стверджує, що перевага інтегрованого заняття полягає в можливості формування системного знання. Через поєднання різних видів діяльності та розширення інформаційного поля інтегровані заняття відрізняються збільшенням часових та просторових меж. Так інтегроване заняття для дітей третього року життя

може тривати 12 – 15 хвилин. При цьому урізноманітнення способів навчання, регулярна зміна видів діяльності, емоційна насиченість заняття давали змогу зберегти високий рівень працездатності дітей. Сигналом для закінчення заняття було зниження пізнавальної активності дітей [52].

Під час розробки власних мовленнєво-ігрових, предметно-ігрових ситуацій та інтегрованих занять ми спирались на досвід російських та українських педагогів-практиків у роботі з дітьми раннього віку, зокрема це методичні нароби А. Арушанової [9], З. Богуславської [21], Т. Бондаренко [29], Г. Губи [69], О. Єлецької [86], К. Крутій [126], Г. Ляміної [160], Л. Павлової [187], В. Юристи [253], Т. Юртайкіної [254], С. Якименко [255; 256] та ін.

Зазначимо, що ми використовуємо терміни мовленнєво-ігрова, предметно-ігрова та художньо-предметна ситуації лише для пояснення варіативності означених сеансів активізуючого спілкування, акцентуючи увагу в терміні на пріоритетному напрямку тієї чи іншої діяльності.

Одним з основних завдань першого етапу було навчити дітей розуміти мовленнєво-ігрову ситуацію, створену дорослим, а саме проявляти увагу до мовлення дорослого, розуміти це мовлення та діяти за вказівками.

Провідна роль у такій ситуації, безумовно, належить дорослому, але на етапі орієнтовних дій для нас важливим був факт психологічного включення дитини в ситуацію та спостереження за діями дорослого, у тому числі й мовленнєвими. Основною місією дорослого на цьому етапі було показати дитині взірць мовленнєвого спілкування з партнером – розмови з іграшкою, дорослим, іншою дитиною. На першому етапі дорослий застосовував, як правило, діалогічний монолог [108], тобто мовлення дорослого превалювало над мовленням дитини.

Для цієї ситуації характерним було застосування дітьми багатоголосого діалогу. Під ним ми розуміємо таке спілкування, коли кожна дитина

висловлювалась у контексті ситуації, але не звертала увагу на мовленнєві реакції інших дітей.

Зазначимо, що безпосередньому спілкуванню експериментатора з дітьми передував невеличкий за часом етап, коли діти вільно діяли з предметами та розглядали картинки, які будуть презентовані в ігровій ситуації.

Експериментатор кілька разів читає вірш А. Камінчука „Трамвайчик” та викладає предметні картинки із зображенням тварин, іграшку-саморобку „Трамвай” (див. додаток Д, с. 211) та іграшкового зайця:

Дінь – дзелень! Біжить трамвайчик.

У вагоні лис і зайчик,

Бегемотик, слоник, котик,

Песик, вовчик, чорний кротик.

– Не дивуйтесь! – каже зайчик, –

– В зоопарк їде трамвайчик!

Експериментатор: Зайчику! Скажи нам! Куди їде трамвайчик?

*(звернення, прохання)*

Зайчик (експериментатор змінює голос): До зоопарку їде трамвайчик!

Експериментатор: Зайчику, скажи, хто їде в трамвайчику? Хто це?

*(указуючи на зображення) (звернення)*

Зайчик: Це лис. Лис їде в трамвайчику.

Експериментатор: Зайчику, а це хто виглядає у віконце? *(звернення)*

Зайчик: Це песик. Песик виглядає у віконце.

Дітям пропонувалося розкласти картинки на віконце трамваю. Окремі діти були активні, їхні дії супроводжувались мовленнєвими проявами: Лисичка тут буде. Слон такий тут [л'і'с'іц'ка тут 'буде // сон та'к'її / тут'//], але такі були прояви були одиничними. Тоді експериментатор знову намагався залучити кожну дитину до розмови з іграшковим зайцем:

Зайчик (звертаючись до дитини): Олесю! Який у тебе красивий трамвайчик! А хто в ньому їде? *(звернення)*

Експериментатор: Зайчику! Це ж котик! Так, Олесю? Це в тебе котик?  
(Олеся стверджено киває головою)

Зайчик: Мишко! Хто це виглядає з віконця? *(звернення)*

(Мишко мовчки вказує на картинку)

Експериментатор: Мишко! Давай розкажемо зайчику, хто це. Зайчику! Це ж великий слон! Він їде в зоопарк! *(заохочення)*

Потім діти накручували кришечки-колеса, щоб трамвайчик міг їхати.

Зайчик: Мій трамвайчик уже їде. Ту-ту-у-у! А твій трамвайчик їде? Покажи, як їде трамвайчик? *(прохання)*

Дмитро: *Ту-ту!*

Отже, дорослий залучав дітей до ігрової ситуації через спілкування з іграшковим зайцем, водночас подаючи дітям взірець можливої розмови з іграшкою. Особливої уваги вимагали діти, які не виявляли мовленнєвої активності. Проте, звернення до них іграшкового персонажу активізувало їх увагу. Завдяки використанню *адресних звернень, прохань та заохочень* дорослий спонукав дітей до відповідних практичних дій, що було позитивною передумовою подальшої співпраці.

Наступні ігрові ситуації передбачали не тільки розуміння ситуації, а й включення дітей до спільної з дорослим предметно-ігрової та мовленнєвої діяльності, у ході якої передбачалось наслідування мовлення дорослого, наприклад:

Бесіда за змістом іграшки-саморобки „Будинок” (див. додаток Ж, с. 212). У ході бесіди діти відкривають двері, вікно та знаходять там відповідні іграшки.

Експериментатор: Хто живе у великому будинку? Тут живе Марійка. Зараз вона вигляне у віконце. Ось вона! Привітаємось з Марійкою! Здрастуй, Марійко! Усі разом! Здрастуй, Марійко!

Експериментатор: Даринко, привітайся з Марійкою! Скажи так: „Здрастуй, Марійко!” (звернення, заохочення)

Даша: Маша [<sup>l</sup>Маса].

Експериментатор (змінюючи голос): Здрастуй, Даринко!

Експериментатор: Дівчинка Марійка хоче вийти з будиночка. (змінюючи голос) Олю! Відкрий двері! (звернення). Я хочу вийти. Марійка виходить з будиночка та гукає: „Киць-киць-киць!” Кого Марійка гукає?

Діти: Кішку [<sup>k</sup>'іс'у].

Експериментатор: Кішечку. Так, Марійка гукає кішечку (повтор-підтримка). Давайте допоможемо Марійці та погукаємо разом: „Киць-киць-киць!” (заохочення)

Діти: Киць-киць-киць [<sup>k</sup>'іс' / <sup>k</sup>'іс' / <sup>k</sup>'іс' //].

Експериментатор (змінюючи голос): М'яу-м'яу!

Експериментатор: Як ми привітаємо кицю? Привіт, кицю! Хто перший привітає кицю?

Оля: Привіт, кицю [<sup>п</sup>л<sup>и</sup>'в'іт / <sup>k</sup>'іс'у //].

Експериментатор: Здрастуй, Олю!

Микита: І я привіт, кицю [<sup>і</sup> йа <sup>п</sup>л<sup>и</sup>'в'іт / <sup>k</sup>'іс'у //].

Експериментатор: І ти здрастуй, Микито!

Отже, у контексті такої ігрової ситуації експериментатор залучав дітей до спільної мовленнєвої діяльності, не виходячи за межі доступних дітям цього віку мовленнєвих жанрів: *привітання, прохання, звернення*. Дорослий давав зразок правильного мовлення та спонукав дітей до наслідування, що зумовлювало використання дорослим *реплік-повторів*, які ще раз давали

зразок правильної вимови та надавали дитині як партнеру в діалозі впевненості.

Нами зафіксовані випадки, коли відповідні звуконаслідування випереджували прохання й питання дорослого. Були діти, які на початку гри не виконували дій, відповідних проханню дорослого, проте їх активність здебільшого зростала в ході гри під впливом активної діяльності інших дітей.

Наступною метою на першому етапі експериментальної роботи було познайомити дітей з якостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності. Матеріал, запропонований для створення художнього образу, знайомий дітям, але його використання якісно змінюється. Наведемо приклади таких ігрових ситуацій:

Експериментатор пропонує дітям вірш-загадку про котика (читання вірша супроводжується показом картинки із зображенням kota):

Має вуса, пишний хвіст

І негарну звичку:

Спершу добре він поїсть,

Потім – вміє личко.

– Хто це?

Діти: М'яу. Киця [ʎm'aũ / k'iu'a //]

Експериментатор: Котик. Правильно це котик (*повтор-підтримка*).

Експериментатор (до іграшкового котика): Котику! Що ти можеш робити? (*звернення*)

Котик: Я вмію нявчати: „мяу”. А ви так можете? (*заохочення*)

Експериментатор: Звичайно, можемо. Діти, давайте покажемо котику, як ми вміємо нявчати. М'яу-мяу-мяу!

(Діти імітували звуки)

Експериментатор: Котику-Мурчику! *(звернення)*. А покажи нам, як ти вмиваєшся! (котик показує). Діти, що котик робить? Котик умивається. Давайте ми спробуємо так умитися *(заохочення)*.

*(Діти неодноразово повторювали рухи, імітуючи вмивання kota)*

Експериментатор: Киць, киць, ідіть сюди. Такі маленькі котики напевно люблять гратись. У мене є для вас іграшки.

Довгі палички кругленькі,

Сині, жовті, червоненькі,

Звуться палички оці

Кольорові олівці

– А як кошенята грають з олівцями? Наш Котик-Мурчик уміє гратись з олівцями! Зараз він і вас навчить. Ви вмiєте катати олівці по підлозі? *(показує дітям, як прокотити олівець долонею, починаючи від кінчиків пальців і навпаки; потім прокочують олівці між двома долонями)*. Після цього експериментатор пропонував дітям зробити будинок для Котика-Мурчика з кольорових олівців, викладав будиночок на кольоровому картоні, супроводжуючи свої дії розгорнутим коментарем. Діти лише спостерігали за діями дорослого. Потім кожній дитині були запропоновані такі ж матеріали для створення власного будиночка.

Були випадки, коли діти не справлялись із завданням самостійно, вирішуючи ситуацію по-різному: гралися олівцями за власним бажанням, намагалися малювати ними. Цікавими були випадки, коли діти підходили до дорослого й намагалися виконати завдання на його аркуші. Такі ініціативні дії, бажання й спроби дітей включитись у спільну з дорослим діяльність, навіть за умови невдачі, оцінювались нами як надзвичайно позитивний результат. Діти намагалися не тільки копіювати дії, а й повторювати почутий словесний коментар, хоча більшість з дітей не могли назвати за дорослим усі

елементи будиночка. Тоді експериментатор продовжував ініціювати розмову, звертаючись до дітей через іграшкового кота:

Котик: Мілено! Ти робиш стіни? *(звернення)*

Мілена: Стіни роблю [с<sup>1</sup>т'іни лоб<sup>1</sup>л'у //]

Котик: Ой, які гарні, рівнесенькі в тебе виходять стіни.

Котик: Оля! Це в будиночку дах? *(звернення)*

*(Оля стверджено киває головою)*

Котик: Красивий в тебе дах!

Отже, ми знову намагалися дати зразок розмови, яка характеризувалась чергуванням реплік, обов'язковою словесною відповіддю на запитання партнера. У наступній ситуації дітям пропонувалося зробити їжачка, використовуючи звичайні дерев'яні защіпки (див. додаток 3, с. 213):

Експериментатор показує дітям картинку із зображенням їжачка та пропонує низку запитань:

Експериментатор: Хто це?

Діти: Їжачок [йіза<sup>1</sup>ц'ок]

Експериментатор: Правильно, їжачок *(повтор-підтримка)*. Привіт, їжачку. А де у тебе лапки?

Діти: От лапка, і от [от' <sup>1</sup>лапка / і от' //]

Експериментатор: Привіт, їжачок з лапками, а де в тебе носик?

Діти: Ось [ос']

Експериментатор: Привіт їжачок з носиком. А це в тебе що?

Дехто з дітей торкається колючок та промовляє: ой [ої], кілька дітей говорять: колючки [ка<sup>1</sup>йуц'к'і]

Експериментатор: Так, це колючки *(повтор-підтримка)*. Наш їжачок який? Колючий. Давайте привітаємо його разом: „Привіт, колючий їжачок!”



Потім експериментатор пропонує порівняти їжачка на картинці та заготовку їжачка: „Подивіться – наш їжачок колючий, а цей... Чого немає в цього їжачка?” (більшість дітей показують на колючки, дехто називає).

Експериментатор чіпляє кілька заціпок-колючок на заготовку та вітає їжачка: „Привіт, колючий їжачок!” після чого пропонує зробити теж саме кожній дитині. Більшість дітей повторюють за дорослим привітання. Але мовленнєві прояви деяких діти вимагали додаткового стимулювання, як-от:

Експериментатор: Настю, привіт, я – їжачок. Скажи мені: „Привіт!”

Настя: Привіт [пли<sup>1</sup>в'ім]

Експериментатор: Доторкнись – я колючий. Скажи: „Привіт, колючий їжачок!”

Настя: Привіт, їжачок [пли<sup>1</sup>в'ім / йіза<sup>1</sup>ц'ок]

Експериментатор: Так, привіт! Колючий їжачок! (**повтор-підтримка**)

Усі діти емоційно реагували на виготовленого їжачка, що виявлялось в посмішці, вказівних жестах. Мали місце вербальні реакції (*їжак*), а також ініціативні висловлювання (Соня: Їжачок колючий до діток пішов [йі<sup>1</sup>зац'к ка<sup>1</sup>йуц'йі<sup>1</sup>д'іток п'ісоў//]).

Як бачимо, експериментатор показував дітям, як ініціювати розмову з іграшковим їжачком. Ми намагалися розширити зрозумілий дитині етикетний жанр **привітання**, який у цій ситуації набув певної умовності, характерної для ігрової діяльності.

У процесі ознайомлення дітей з якостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності ми намагалися максимально збільшити коло матеріалів і пропонували різноманітні варіанти створення одного й того ж образу, наповнюючи ігрові ситуації новим змістом та ускладнюючи мовленнєві завдання. Основний зміст художньо-предметної діяльності та мовленнєві завдання занять за темою „Сонечко” представлені в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

## Серія занять з теми „Сонечко”

Тема „Сонечко”	Зміст художньо-предметної діяльності	Мовленнєві завдання
Заняття № 1	Викладання мозаїки з кришечок за готовим малюнком сонечка	Учити розуміти мовленнєві інструкції дорослого, коментувати власні дії
Заняття № 2	Викладання малюнка сонечка з лічильних паличок	Учити розуміти мовленнєві інструкції дорослого, коментувати власні дії
Заняття № 3	Створення образу сонечка із заготівки та заціпок	+ Учити розуміти та повторювати віршований текст, виокремлювати та називати жовтий колір, розуміти поняття „коло”
Заняття № 4	Малювання сонечка в техніці „пальчиковий живопис”	+ Учити розповідати віршований текст, називати елементи сонечка: коло, промені
Заняття № 5	Малювання сонечка кольоровими шнурками (іграшка саморобка).	+ Збагачувати активний словник прикметниками: жовте, золоте, веселе, тепле, лагідне

Кожна мовленнєво-ігрова ситуація передбачала стимулювання активного мовлення, проте прояви активного мовлення дітей були одиничними, вони являли собою наслідування мовлення дорослого. Мовленнєві прояви (наслідування мовлення дорослого, ініціативні висловлювання тощо) передусім фіксувались в активних дітей.

Більша ж кількість дітей включалися в гру, займаючи при цьому пасивну позицію: виконували прохання, інколи відповідали на питання дорослого. З метою підвищення загальної та мовленнєвої активності дітей ми

спробували ініціювати низку додаткових міні-ситуацій, які б охоплювали саме таких пасивних дітей. Наведемо приклади:

### **Рухлива гра „Киця на доріжці”**

Експериментатор разом з дітьми викладає доріжку з кольорових олівців, кришечок, лічильних паличок. Коли доріжка готова – діти по черзі ходять по ній. Дорослий читає віршик та спонукає дітей до повторювання:

Кицю, кицюнько, тікай!

На доріжку не сідай:

Наша ... піде,

Через кицю упаде.

### **Рухлива гра „Песик, дожени!”**

В експериментатора в руках іграшка-собака. Експериментатор читає вірш:

Ось сидить наш пес Борис,

Заховав у лапи ніс.

Песик – песик! Не лежи,

А ... (Оленку) дожени!

Дитина, ім'я якої назвали, встає і біжить від собачки, дорослий – доганяє.

### **Спільне читання вірша**

Експериментатор кілька разів читає вірш, інтонацією спонукаючи дітей промовляти останні слова в рядках:

Котик з хати вибіг: – *Няв!*

За ним песик: – *Гав-гав-гав!*

Курка з плота: – *Куд-куда!*

А качатка: – *Кра-кра-кра!*

Козенятко: – *Ме-ме-ме!*

За ним гуска: – *Ге-ге-ге!*

Соловейко: – *Тьох-тьох-тьох!*

А пацятко: – *Рох!*

Такі міні-ситуації проводились паралельно з основними. Результати їх проведення були позитивними: у багатьох дітей підвищилась загальна активність, вони легше йшли на контакт з дорослим, швидше включались в ігрову ситуацію. Крім того, спостерігалась мовленнєва активність у процесі ігрової ситуації, що було зумовлено постійними *адресними зверненнями, проханнями, указівками дорослого, адресованими конкретній дитині.*

Результати експериментальної роботи на першому етапі – етапі орієнтовних дій – були оцінені нами як позитивні. Основною метою першого етапу було показати дітям зразок можливої взаємодії, а саме діалогу дорослого з іграшковим персонажем, дорослого з іншою дитиною. Взаємодія дорослого з дитиною на цьому етапі набувала форми діалогізованого монологу, але дитина була включена в ситуацію завдяки означеним уже *зверненням, проханням та вказівкам.* Діалог дорослого з іграшковим персонажем передбачав дотримання чергування реплік між партнерами, обов'язкову мовленнєву відповідь на запитання. Діалог дорослого з дитиною характеризувався постійним використанням дорослого *реплік-повторів*, що, по-перше, давало дитині зразок правильної вимови, а по-друге, дитина відчувала постійну підтримку з боку дорослого, адже *репліки-повтори* супроводжувалися словами: так, правильно. За таких характеристик репліка-повтор виступала як *повтор-підтримка.* Мовленнєва діяльність дітей набувала характеру багатоголосого діалогу, адже діти не слухали одне-одного, не відповідали на репліки партнерів. Разом з тим, ми робили спроби включення дітей у спільну з дорослим діяльність у межах таких мовленнєвих

жанрів, як *прохання та етикетні моделі (привітання)*, які є зрозумілими й доступними дітям цього віку.

Вагомим є факт позитивної реакції дітей на нову дорослу людину, яка при першій зустрічі була зумовлена інтересом до нових іграшок та матеріалів, принесених дорослим. Такий інтерес є природнім для дітей третього року життя, але ми розглядаємо наявність такої реакції як важливу передумову подальшого включення дітей у спільну діяльність з дорослим. Уже на цьому етапі виокремились дві позиції дітей: розуміюча та ініціативна. Ініціативні діти активно йшли на контакт з дорослим, запитували, ініціативно висловлювались, приносили свої іграшки. Інші діти були менш активними, але емоційно вони включались у ситуацію: слухали, спостерігали з діями дорослого та інших дітей, виконували запропоновані дії тощо.

Отже, ступінь активності дітей, як загальної, так і мовленнєвої, у процесі ініційованих дорослим ситуацій різнився. Проведені додаткові міні-ситуації дали змогу підвищити загальну, а разом з тим і мовленнєву активність дітей. Вагомим чинником підвищення загальної та мовленнєвої активності ми вважаємо позицію дорослого в мовленнєво-ігрових ситуаціях – активну, але водночас таку, що передбачала активність та ініціативність самої дитини.

У процесі ініційованих експериментатором ігрових ситуацій діти наслідували практичні дії дорослого, що дало змогу познайомитись з можливостями використання різних матеріалів у контексті художньо-предметної діяльності. Крім того, діти адекватно виконували вербальні вказівки, що свідчить про достатній рівень розуміння мовлення дорослого, необхідний для спільної художньо-предметної діяльності.

Отримання позитивних результатів, прогнозованих нами на початку експериментальної роботи, дало змогу перейти до наступного етапу – *етапу специфічних мовленнєвих дій*.

Специфічні дії в художньо-предметній діяльності відображають досвід дослідження якостей предметів і матеріалів, які використовуються для створення образу. Дитина мала засвоїти, що якості предмета чи матеріалу необхідно враховувати при виконанні художньо-предметних дій. На цьому етапі в обслуговування практичних дій активно включалися сенсорні процеси. Саме на етапі специфічних дій діти засвоювали сенсорні еталони, зокрема колір, розмір, кількість, геометричні фігури, а також поняття, специфічні для художньої діяльності: лінія, пляма, фактура тощо.

Дорослий також застосовує діалогізований монолог, проте намагається заохотити до розмови дитину, застосовуючи репліки-повтори, репліки-провокації. На цьому етапі ми намагалися активно включати дитину в ініційовану дорослим розмову з приводу спільної художньо-предметної діяльності. Ми намагалися отримати від дитини емоційний та найважливіше мовленнєвий відгук на створену ситуацію.

Окреслимо зміст експериментальної роботи, спрямованої на засвоєння дітьми назв кольорів. Як показали результати констатувального етапу експерименту, не всі діти правильно називали основні кольори: червоний, жовтий, синій. Це зумовило проведення серії тренувальних вправ на розрізнення та називання основних кольорів та похідного – зеленого. Виокремлення кольорів, засвоєння їх назв та вміння співвідносити різноманітні предмети за кольором передбачалось змістом таких вправ, як „Різнокольорова смужка”, „Цукерки”, „Метелик”, „Сукня”, „Потяг”, „Квіти”, „Світлофор” тощо. Наведемо приклади предметно-ігрових ситуацій:

#### **Різнокольорова смужка** (див. додаток К, с. 214)

**Мета:** Спонукає дитину до спільної та самостійної діяльності. Формувати кольорові уявлення. Учити співвідносити кольори різноманітних предметів. Учити розуміти слова „колір”, „різний колір”, „такий самий колір”.

Учити правильно вимовляти назви кольорів. Розвивати дрібні моторні навички лівої та правої рук.

**Завдання 1.** Накрутити різнокольорові пробки, міняючи ручку з кожною наступною (Спочатку кольори називає експериментатор, потім спонукає дитину до називання).

**Завдання 2.** Дібрати до кожної пробки шнурок такого самого кольору та зав'язати його на пробку, називаючи при цьому колір предмета та шнурка.

Зміст наступних вправ значно ускладнювався за рахунок навантаження мовленнєвим завданням, наприклад:

### **Цукерки** (див. додаток Л, с. 215)

**Мета:** Спонукає дитину до спільної та самостійної діяльності. Учити співвідносити кольори різнорідних предметів. Учити правильно вимовляти назви кольорів. Спонукає дитину відповідати на питання, Учити давати адекватні відповіді. Стимулювати вживання слів один – багато. Розвивати дрібні моторні навички лівої та правої рук.

**Завдання 1.** Накрутити кришечки, співвідносні з кольором цукерок, називаючи при цьому кольори.

**Завдання 2.** Відповісти на питання експериментатора:

- Що намальовано? (цукерки)
- Скільки цукерок лежить у вазі? (багато)
- А скільки на столі? (одна)
- Якого кольору ця цукерка? (синя)
- Де лежить червона цукерка? (у вазі)
- Де лежить синя цукерка? (на столі)
- Порахуй цукерки.

Також у контексті етапу специфічних дій проводилися вправи, метою яких було засвоєння понять „великий – маленький”, „менший – більший”,

„такий самий”, зокрема: „Фрукти”, „Геометрик”, „Повітряні кульки”.  
Наведемо приклад вправи „Повітряні кульки”.

### **Повітряні кульки** (див. додаток М, с. 216)

**Мета:** Спонукає дитину до самостійної діяльності. Формувати кольорові уявлення. Учити співвідносити та називати кольори різнорідних предметів, розуміти слова „різний колір,” „такий самий”. Учити порівнювати предмети за розміром, розуміти та вживати в активному мовленні слова „маленький”, „великий”, „найменший”, „найбільший”. Розвивати дрібну моторику руки.

**Завдання 1:** Дібрати до кожної кульки ниточку такого ж кольору, називаючи при цьому кольори.

**Завдання 2:** Відповісти на питання експериментатора:

- Скільки тут повітряних кульок? (багато)
- Покажи, яка кулька маленька? Ця кулька найменша?
- Якого кольору маленька кулька? (червона)
- Якого кольору найбільша кулька?

Зазначимо, що на етапі специфічних дій художньо-предметна діяльність дітей набуває певної самостійності, тому ми пропонували дітям самостійно виконати перше завдання.

Спосіб дії при цьому не демонструвався, адже він був уже знайомий дітям. Дорослий давав тільки вербальну вказівку: „Прив’яжи до кожної кульки ниточку. Скажи, якого кольору кульки?” Усі діти безпомилково добирали ниточки до кульок, що свідчило про достатнє розуміння вербальних інструкцій дорослого. Для нас це було важливим, адже постійне ускладнення змісту художньо-предметної діяльності збільшувало вимоги до розуміння дітьми мовлення дорослого. Проте процес виконання дій мовленням не супроводжувався. Діти називали кольори лише після відповідного питання експериментатора. Отже, прояви активного мовлення дітей були лише



стимульованими. Відтак у процесі наступних предметно-ігрових ситуацій ми намагалися зосередити увагу саме на коментарю дітьми власних дій, оскільки розглядаємо коментар як важливий показник активного мовлення.

Розглянемо це на прикладі предметно-ігрової ситуації „Чарівний ліс”.

### Чарівний ліс

**Мета:** Спонукаати дітей до самостійної діяльності. Формувати первісні навички конструювання. Стимулювати активне мовлення, спонукаати до коментарю власних дій. Розвивати дрібну моторику руки.

**Матеріал:** Виготовлені з цупкого картону об’ємні заготовки дерева, їжачка з прорізнаними отворами та набір зображень листочків, квітів, фруктів з такими ж прорізнаними отворами.

**Завдання:** Прикрасити ліс, уставляючи деталі в отвори.

На початку роботи експериментатор показував виконання дії та коментував її: „На дереві я зроблю листочки – от так...”, „Я прикрашаю дерево квітами...”, „У траві я посаджу грибочки...”. Метою такої демонстрації було не скільки показати виконання дії, скільки дати дітям зразок мовленнєвого коментарю для наслідування його у власній практичній діяльності. Виконуючи запропоноване завдання, діти намагалися повторювати окремі частини почутих від дорослого фраз. За умови відсутності коментарю, дорослий втручався в ситуацію, намагаючись таким чином стимулювати мовленнєві прояви.

Експериментатор: На моєму дереві будуть яблука. Зараз я візьму великі яблука і причеплю їх на дерево. А у тебе будуть яблучка на дереві?

Діана: Яблучка будуть [*йаблуц'к'і'будут'*]

Експериментатор: Які яблучка будуть? (*повтор-запитання*)

Діана: Такі і такі [*та'к'ійі і так'ійі*]

Експериментатор: Великі та маленькі? (*повтор-запитання*). Повтори за мною: На дереві великі і маленькі яблука.

Діана: На дереві маленькі яблучка [на<sup>1</sup> д'їєв'і ма'їєн'к'її і'їабац'к'і //]

Цікавими були мовленнєві прояви дітей у випадках, коли дорослий свідомо неправильно називав елемент зроблений дитиною, тобто використовував *репліку-провокацію*:

Експериментатор: Марійко! Що це ти зробила? Це – яблучко? (вказуючи на листочок, прикріплений дитиною) (*репліка-провокація*)

Марійка: Яблучок немає, листочки тут. Красиві? [ї'абас'ка н'ї'ма / іс'тоц'їк тут' / кас'ївії?]

Експериментатор: Як багато листочків ти зробила, а яблучок немає. (На дереві, крім листочків, – яблука) (*репліка-провокація*)

Артем: Листочки тут [іс'тоц'їк тут'] (вказуючи на яблука): не листочки [н'ї іс'тоц'їк]

Експериментатор: Не листочки? А що це? (*повтор-запитання*)

Артем (після тривалою паузи): Яблучко, іще яблучко [ї'аблуц'ко / іс'о' і'аблуц'ко] (вказуючи на інші яблука).

Експериментатор: Яблуко! Тепер зрозуміло (*повтор-підтримка*).

Таким чином, *репліки-провокації* – неадекватні висловлювання дорослого стосовно результату дій дитини призводили до мовленнєвих проявів, які були більш різноманітними й розгорнутими, ніж відповіді на звичайні ситуативні питання дорослого. Наведені приклади висловлювань належать дітям, мовленнєвий рівень яких визначився на констатувальному етапі як середній. У дітей більш активних, чий рівень мовленнєвого розвитку був вищим, реакцією на такі провокаційні висловлювання дорослого були розгорнуті висловлювання, які навіть виходили поза межі ситуації, наприклад:

Експериментатор: Що це їжачок несе на спині? Це, мабуть, цукерки? (*репліка-провокація*)

Соня: (вказуючи на їжака): Він не любить [в'ін н'ї л'уб'їт']

Експериментатор: Хто він не любить? (повтор-запитання)

Соня: Він. Їжак. Він любить груші, яблука. Вдома є яблука жовті. Бабуся купила [в'ін / йі<sup>1</sup>жак / в'ін л'уб'іт' г<sup>1</sup>луси / йабак'і // <sup>1</sup>дома йе <sup>1</sup>йабак'і <sup>1</sup>зоўт'і // <sup>1</sup>баба поку<sup>1</sup>п'іл'а //].

Значущим блоком роботи на другому етапі було засвоєння дітьми понять, специфічних для художньої діяльності, оскільки саме на цьому етапі набуває значущості естетичний компонент. Серед багатьох виразних засобів ми обрали перш за все лінію, пляму та фактуру, виражальні можливості яких можуть бути доступними для сприйняття, розуміння й відтворення дитиною третього року життя. При ознайомленні зі специфічними поняттями ми ставили за мету дати уявлення про можливості використання виразних засобів для створення певного художнього образу, спонукати дітей емоційно та вербально відгукуватись на побачене. Наведемо приклад предметно-ігрової ситуації щодо ознайомлення дітей з виражальними можливостями лінії:

### Море

**Мета:** Учити працювати спільно з дорослим та іншими дітьми. Познайти дітей з виражальними можливостями лінії. Учити створювати образ моря, використовуючи лінію. Стимулювати активне мовлення. Учити розуміти значення прикметників: тихий, спокійний, лагідний, злий сердитий, схвильований та сприяти переходу їх в активний словник. Розвивати дрібну моторику.

**Матеріал:** шнур блакитного кольору, паперові кораблики.

(На підлозі блакитним та синім шнуром викладені хвилі)

Експериментатор: Діти! Подивіться, що це таке? Це водичка? Може, це море? Так! Це море, а це хвилі. Скажемо разом – море, хвилі. У морі можна купатись?

Оля: На кругу [на ку<sup>1</sup>гу] (показує рухами, кілька дітей повторюють рухи за нею).

Експериментатор: Так, можна на крузі плавати (повтор-підтримка).  
Яка водичка в морі? Тепла чи холодна?

Діана: Тепла, холодна [те<sup>1</sup>пла / хо<sup>1</sup>лодна]

Експериментатор: А діткам подобається плавати в морі?

Діана: Риби плавають [ли<sup>1</sup>бк 'і на<sup>1</sup>вайут']

Експериментатор: І рибки плавають, і дітки люблять плавати (**повтор-підтримка**). А по хвилях тихенько пливе кораблик (паперовий кораблик). Наше море тихе, спокійне. Давайте скажемо разом – тихе море, спокійне море (Після цього експериментатор пропонує дітям стрибнути в імітоване море та поплавати).

Експериментатор(рухає кораблик по хвилях): Раптом почався вітер. Як вітер дує? Подивіться, що стало з нашим морем! Читає вірш В. Зорик „Море захворіло”.

Оля: Він потоне [в 'ін у<sup>1</sup>тон'от']

Експериментатор: Звичайно, у такому морі може потонути наш кораблик (**повтор-підтримка**)

Діана: Плигати так [п<sup>1</sup>лигати так]

Експериментатор: Ти плигала через хвилі? (**повтор-запитання**). Так можна плигати через маленькі хвилі, а наше море дуже розсердилось. Скажемо разом: „ Море сердите, море зле”.

Залежно від рівня підготовки дітей ми використовували готові малюнки хвиль, викладені шнурком, або пропонували дітям викласти хвилі самостійно. Після чого діти грали паперовими корабликами.

Експериментатор: Олю, яке ти зробила море?

Оля (тихенько рухаючи кораблик): Пливе, пливе [п<sup>1</sup>ли<sup>1</sup>ве / п<sup>1</sup>ли<sup>1</sup>ве]

Експериментатор: Твій кораблик тихесенько пливе? **(повтор-запитання)**

Оля: Да, вітер не дує, щоб дітки купалися [да / |в'ітел н'і |дуїє / с'об |д'ітки ку|найіс' //]

Експериментатор: Коли вітер не дує – море спокійне **(повтор-підтримка)**.

Повтори за мною: море спокійне.

Оля: Море спокійне [моле спо|к'ійне]

Після проведення таких предметно-ігрових ситуації ми визнали їх результативними, адже майже всі діти емоційно відгукувались на ситуацію, діяли адекватно ситуації та вербальним указівкам, що свідчило про розуміння змісту ситуації. Така ситуація була вже цілком умовною – набувала ігрового характеру. Мовленнєві реакції здебільшого були відповідями на репліки дорослого, разом з тим, зустрічались й ініціативні репліки дітей.

Майже всі предметно-ігрові ситуації етапу специфічних дій (за винятком окремих тренувальних вправ) збагачені художнім словом. Коло художніх творів у контексті кожної ситуації було різноманітним. До кожної сюжетної картинки чи іграшки була дібрана низка художніх текстів: віршів, загадок, оповідань тощо (див. додаток Н, с. 217). Окреслимо особливості роботи з художнім текстом у контексті художньо-предметної діяльності на цьому етапі. Починаючи з першого етапу ми використовували вірші та загадки як супровід практичної діяльності і здебільшого знайомили дітей з новим віршем у процесі ігрової ситуації. Такий прийом був результативним на першому етапі, адже таким чином ми досягали поставленої мети: учити розуміти та повторювати за дорослим віршований текст. На етапі специфічних дій ми розглядали художнє слово як засіб стимулювання активного мовлення в процесі художньо-практичної діяльності.

Читання та вивчення вірша, заявленого в наступній предметно-ігровій ситуації, пропонувалося дітям раніше, як от перед проведенням предметно-ігрової ситуації „Курчата” експериментатор познайомив дітей з народною потішкою „Курочка-рябушечка” та віршем В. Шаройко „А в нашої квочки...”.

### Курчата

**Мета:** Розвивати навички працювати з дорослим та іншими дітьми. Закріпити поняття про основні кольори. Учити правильно вимовляти назви кольорів. Учити спільного розповідання віршованого тексту. Учити коментувати власні дії. Спонукає до активного мовлення. Розвивати дрібну моторику руки.

**Матеріал:** Іграшка курки, різнокольорові кришечки.

Експериментатор: До нас у гості завітала курочка. Як курочка говорить?

Діти: Ко-ко-ко!

Експериментатор: Ко-ко-ко! Говорить курочка (*повтор-підтримка*).

Курочка-рябушечко, куди ти пішла?

Діти (разом): На річку.

Експериментатор: Курочка-рябушечко, по що ти пішла?

Діти (разом): По водичку.

Експериментатор: Давайте з вами пограємось. У мене є ось така курочка (ковпачок білого кольору з лапками та дзьобиком). Нам треба знайти її діточок. Вони сховалися в цьому мішечку (жовті кришечки). Ми будемо по черзі діставати кришечки та називати їх колір. Хто витягне жовту кришечку-курча, одразу посадить його біля квочки.

Експериментатор: Я дістала кришечку жовту? (*репліка-провокація*)

Діти: Ні, ні, не жовту, курчата жовті там сидять [*н'і / н'і |зоўту / куї ц'ата |зоўт'і / там с'і|дат'*]

Експериментатор: Не жовта (репліка-повтор). Не жовта, а яка ?

Діти: Синя [*с'ін'а*]

Експериментатор: Так, ця кришечка не жовта – вона синя (*повтор-підтримка*). Курочка! Це твоє курча? Ні це не моє курча.

Артем (дістає жовту кришечку): Курчонок [*кул'ц'онок*]

Експериментатор: Правильно – це курча. Воно жовте (*повтор-підтримка*). Спитай сам у курочки: „Курочка! Це твоє курча?”

Артем: Курочко, то твоє курча? [*кулоц'ка / то тво'їє кул'ц'а?*]

Експериментатор: Це твоє курча, курочка? (*повтор-підтримка*). Так, дякую, це моє жовте курча.

Як бачимо, дорослий продовжував ініціювати та підтримувати розмову. При цьому залучав дитину до спільної мовленнєвої діяльності (розповідання знайомого вірша) та спонукав дитину ініціювати розмову з іграшковим курчам на основі власного прикладу.

Зазначимо, що, діставши кришечки-курчат, діти одразу починали гратись ними. Дії багатьох дітей супроводжувались словами та фразами зі знайомого вже вірша, наприклад: „Пі – пі – пі!”, „Курчата пити хочуть”, Курочка-рябушечка курчаток поїти буде” тощо. У відповідях на питання експериментатора „Які в нас курчата?”, „Хто мама курчат? також простежувався зв'язок зі знайомим віршем (Діти називали прикметники жовтий, маленький та слухняний, мама курчат – Курочка-рябушечка).

Після вивчення з дітьми віршів про їжачка та ялинку модифіковано описану вже предметно-ігрову ситуацію „Чарівний ліс” і проведено її знову. Більшість дітей у процесі діяльності коментували свої дії, крім того, ситуативні висловлювання були здебільшого розгорнуті, частиною них були уривки фраз вивченого вірша, зокрема уривки загадки „Колючий клубочок забіг у садочок”, а також фраза з вірша „...покажи, їжачок, де у тебе ніжки...”. Наведемо приклади ініційованих дорослим діалогів, що мали місце в тих випадках, коли дитина мовчала:

Експериментатор: Їжачок мені сказав, що хоче оцю грушу. Пригости його грушею.

Соня: (мовчки простягає грушу їжачкові).

Експериментатор: Їжачок не розуміє. Давай я спробую: „Їжачок-їжачок, візьми грушу!” А тепер ти пригости їжачка грушею. Скажи, так як я.

Соня: Візьми грушку [в 'із'ми з'луску]

Експериментатор: Так, їжачок-їжачок, візьми грушку! (повтор-підтримка) А тепер пригости його яблучком. Як треба сказати?

Соня: Візьми яблучко, їжачок [в 'із'ми 'йаблуц'ка / йізац'ок//]

Експериментатор: Візьми яблучко, їжачок! (повтор-підтримка) Їжачок дякує тобі.

На прикладі цієї розмови бачимо, що експериментатор через іграшкового їжачка спонукав дитину до ініційованої репліки. Коли дитина була не в змозі самостійно справитись із завданням – експериментатор пропонував власний зразок ініціативної репліки їжачкові та спонукав дитину повторити репліку за ним. Отримавши зразок для наслідування, дитина легко виконувала схоже за змістом завдання з яблуком. Отже, дитина опановує вміння вести розмову з іграшкою (новий для неї мовленнєвий жанр) у контексті знайомого жанру – ігрової ситуації.

Результати експериментальної роботи на другому етапі були визнані нами як позитивні, зокрема в ході роботи ми не тільки спостерігали включення дітей у спільну діяльність, а й констатували підвищення загальної активності більшості дітей. Усі діти емоційно відгукувались на мовлення дорослого, що виражалося в адекватних рухах, жестикуляціях, міміці обличчя. Були присутні й мовленнєві реакції на ситуацію та мовлення дорослого, але вони різнилися якісно та кількісно. На другому етапі збереглися дві позиції в спілкуванні, що виникли ще на початку роботи: ініціативна та розуміюча. У дітей, які займали першу позицію – розуміючу, –



наслідування мовлення дорослого відбувалось здебільшого в результаті спонукальних фраз: *скажи..., повтори..., як нявчить кошеня ?.. тощо*. При цьому прийом був ефективнішим, коли звернення експериментатора було адресним. Серед мовленнєвих проявів дітей менш активних були: емоційні вигуки, звуконаслідування, репродуктивні повторювання слів та фраз дорослого. Самостійне повторення за дорослим слів, фраз фіксувались в активних дітей, які зайняли ініціативну позицію. Ці діти намагалися коментувати свої дії, наслідуючи дорослого. У мовленні таких дітей були зафіксовані ініціативні репліки.

Мовленнєві прояви дітей, які займали активну позицію, являли собою прості та розгорнуті ініціативні висловлювання ситуативного характеру й навіть такі, що виходили за межі ініційованої дорослим ситуації, тобто позаситуативні висловлювання. Ініціативні репліки дітей інших дітей стимулювались дорослим через іграшкових персонажів, через діалог з іншою дитиною. Дорослий продовжував підтримувати діалог *репліками-повторами* (повтор-підтримка та повтор-запитання). На цьому етапі набули значущості *репліки-провокації* дорослого, які завжди спонукали дитину до спростування почутого. Репліки дітей були дуже різноманітними: від слова „ні” до поширених, інколи позаситуативних висловлювань. Бажання спілкуватись з дорослим та активна участь дітей у діалогах з дорослим, хоча й при відповідному стимулюванні, призвели до зміни форми взаємодії: від діалогізованого монологу, актуального на першому та початку другого етапу, до справжнього діалогу між дитиною та дорослим.

Цікавими й значущими для експериментальної роботи були випадки, коли діти емоційно реагували на діяльність однолітків, утручались в ігрову діяльність один-одного та навіть намагалися співпрацювати, хоча й за умов певної допомоги дорослого. Стосовно реакції дітей на мовлення однолітків ми спостерігали лише повторювання слів та фраз за дітьми, які були більш

мовленнєво активні. Отже, поступово багатоголосий діалог утрачав свою актуальність та набував характеру справжньої розмови між дітьми, стимульованої дорослим.

Проведені тренувальні вправи сприяли збагаченню активного словника назвами кольорів, поняттями, що характеризують розмір, кількість, місце розташування предметів. Діти використовували засвоєні сенсорні еталони та специфічні поняття в предметно-ігрових ситуаціях. Ці ситуації на другому етапі характеризувались посиленням естетичного компонента, який і спричинював активне мовлення. Крім цього, значущим засобом появи активного мовлення в процесі художньо-предметної діяльності було використання художнього слова. У процесі впровадження другого етапу було дещо змінено процес підготовки та проведення предметно-ігрових ситуацій. Було з'ясовано, що доцільнішим є знайомство дітей з художнім текстом до проведення самої ситуації. Саме тоді в процесі художньо-предметних дій з'являлись ініціативні висловлювання – певний мовленнєвий результат, який зумовлювався художнім словом. Такі мовленнєві висловлювання здебільшого й містили елементи знайомих дітям віршів. При характеристиці предметів, об'єктів також використовувались слова з художнього тексту.

Отримання позитивних результатів, які були передбачені на початку другого етапу експериментальної роботи, дозволили перейти до впровадження третього етапу – етапу опосередкованих дій.

Метою третього етапу – **етапу опосередкованих дій** – було розвивати вміння працювати спільно з дорослим. Але зауважимо, що художньо-предметна діяльність дітей на цьому етапі вже набуває самостійності, то ж окремі завдання пропонувались дітям для самостійного виконання, а тому ми ставили за мету формування навичок самостійно створювати художній образ. Провідною метою залишався розвиток ініціативного активного мовлення.

На третьому етапі основною формою роботи було обрано інтегровані заняття, зміст яких передбачав ігрові ситуації, мовленнєво-ігрові, предметно-ігрові ситуації художнього змісту. Було розроблено серії занять за різними сферами життя: „Пори року”, „Тварини”, „Людина” та „Транспорт”. У кожній зі сфер було виокремлено такі мегатеми:

**Пори року:** „Зима”, „Весна”, „Літо”, „Осінь”.

**Тварини:** „Річка”, „Луг”, „Двір”, „Ліс”.

**Людина:** „Сім`я”, „Професії”, „Ігри”, „Помічники”.

**Транспорт:** „Місто”, „Будівельний майданчик”, „Машини”.

У межах кожної мегатеми було розроблено та проведено серію занять, наприклад:

**Двір:** „Собака”, „Собака та кіт”, „Наш будинок”, „Корова”, „Курка і курчата”.

**Місто:** „Трамвайчик”, „Світлофор”, „Автобус”, „Літак”.

**Сім`я:** „Новорічна ялинка”, „Намісто для мами”, „Моя доня”.

Наведемо конспект одного з занять:

**Тема: Корова**

**Мета:** Учити працювати спільно та самостійно. Учити працювати за змістом сюжетної картинки. Розвивати навички розуміння віршованого тексту. Стимулювати активне мовлення. Учити викладати міст з кубиків та коркових пробок. Розвивати дрібну моторику рук.

**Матеріали:** іграшка-саморобка „Будинок”, кубики, сюжетна картинка, корки.

Хід заняття

**Розвиток мовлення. Слухання вірша.**

Промовля корова: Му-у-у!

Діти, знаєте чому?

Молочко вам треба пити –

Щоб ніколи не хворіти!

Експериментатор: Як мукає корова?

Діти: Корова мукає [ка<sup>1</sup>лова <sup>1</sup>мукайе]

### **Робота за сюжетною картинкою.**

Експериментатор: Хто тут намальований?

Діти: Корова [ка<sup>1</sup>лова]

Експериментатор: Корова (*повтор-підтримка*). Подивіться, яка гарна корова. Вона руда, з білими плямами. А що їсть корова?

Діти: Корова травку їсть [ка<sup>1</sup>лова т<sup>1</sup>лаўку йіс'т' //]

Експериментатор: Корова цілий день пасеться на лузі та їсть смачну травку (*повтор-підтримка*).

### **2. Рухлива гра „Череда ”**

Діти повільно ходять, приставивши вказівні пальці до голови, імітуючи корів. Через деякий час вихователь дзвоником кличе корів до себе. Гра повторюється кілька разів.

### **3. Художньо-предметна діяльність. Викладання моста з кубиків і коркових пробок**

Експериментатор робить на підлозі імітовану річку. Корови не можуть повернутись додому. Пропонує дітям зробити міст через річку. Питає дітей: „З чого можна зробити місток?” Діти приносять кубики та викладають з них міст через імітовану річку. Діти по черзі переходять річку по мосту. Потім кожній дитині був запропонований аркуш паперу з намальованою річкою. Треба зробити міст з коркових пробок. По мосту діти ведуть іграшкових корів або вирізані зображення корів додому.

На третьому етапі діти вже знайомі з якостями предметів, які використовуються в художньо-предметній діяльності, знають способи їх використання: кришечки накручуються на основу, шнурки можна зав'язувати або викладати з них малюнок, заціпки можна прищепити на основу, з

лічильних паличок можна викласти малюнок тощо. Так, у ході занять не виникало необхідності показу способів дій, як-от: у занятті „Корова” питання вихователя „З чого можна зробити мостик?” було достатньо, щоб зорієнтувати дітей у способі дії й виборі відповідного матеріалу – кубиків. У такий спосіб діти вже будували міст для машин у предметно-ігровій ситуації „Мостик”.

Процес виконання дій усе частіше супроводжувався коментарем: іще один принесу, я несу кубик, буде корова іти [i|co o|дин плине|су // йа не|су | кубик // |буд'е ко|лова іти //], хоча були діти, мовленнєві прояви яких вимагали стимулювання з боку дорослого. У цих випадках експериментатор використовував запитання (Що ти приніс? Скільки тут кубиків? Для чого ці кубики? Для кого ми робимо міст?) та репліки-провокації (Ти приніс один кубик? (три кубики) Ми робимо міст для машин?). Відповіді дітей оцінювались нами як адекватні ситуації та досить поширені (два і більше слів).

Зважаючи на те, що діти були знайомі з різними варіантами створення одного художнього образу, ми пропонували дітям самостійно обирати матеріал з певного переліку, який був підготовлений експериментатором, наприклад, у ході заняття „Галевина” дітям пропонувалося зробити квіти, при цьому матеріал та спосіб діяльності діти могли обрати самостійно. Для цього було підготовлено іграшки-саморобки „Квіти” (з кришечок), основи та різнокольорові защіпки, заготовки з тканини, де пелюстки квітів кріпились на гудзики та мозаїки. Результат був позитивним: майже всі діти обрали собі матеріал, лише кільком дітям знадобилась допомога у вигляді додаткових питань: „Як ми робили квіти з таких защіпок?”, „Пам’ятаєш, як ми викладали квіточки з такої мозаїки?” Після чого всі діти отримували однакове завдання – зробити жовту квітку. Під час виконання ми спостерігали підвищення загальної активності: діти шукали матеріали необхідного кольору, а також

мовленнєвої активності: діти не тільки коментували власні дії, а й ініціювали розмову з дорослим, вимагаючи оцінки правильності дій, як-от: жовтий? Така? Немає жовтого [*зоўтий? та|ка? не|ма|зоўтого //*]

Діяльність дітей неможливо було спланувати, передбачивши всі можливі ситуації. У ході виконання завдання, запропонованого дорослим, діти ініціювали нові ігрові ситуації, які у свою чергу вимагали певного стимулювання від дорослого. Наведемо приклад такої ситуації. У ході заняття „Будинок” діти робили будиночки з порожніх пакетів з-під молока. Це було друге заняття зі схожим завданням. На першому занятті діти обирали відповідні заготівки дверей, вікон виготовлені з самоклеючого паперу, а дорослий наклеював їх на імітований будиночок. Другий варіант виконання завдання передбачав самостійне виготовлення дитиною будиночка для ляльки, де двері, вікна кріпились на липку стрічку. У процесі виконання завдання Олег узяв іграшкову машину, яка зумовила ініціювання нової ситуації.

Олег: Тут машина буде. Гараж [*тут ма|сина|буде // га|лас//*]

Кілька дітей зреагували на висловлювання. Хлопчики принесли свої машини. Ігрова ситуація набула іншого змісту. Діалог, що виник, вимагав підтримки експериментатора.

Експериментатор: Якого кольору ця машина?

Олег: Синій [*син|її*]

Експериментатор: У тебе синя машина. А в Микити яка машина?

Запитай в Микити

Олег (звертаючись до Микити, указуючи на машину): Яка машина? [*їа|ка ма|сина?*]

Микита: Зелена стоїть у гаражі [*зе|лена / сто|їт' у|гала|зе//*]

Експериментатор: У Микити зелена машина в гаражі стоїть (**повтор-підтримка**).

Олег: Зелена? [*зе|лена?*]

Експериментатор: Так, зелена (**повтор-підтримка**). А твоя машина зможе заїхати в цей гараж?

Таке запитання було провокаційним і майже призвело до виникнення іншої предметно-ігрової ситуації, адже після спроб помістити велику машину в маленький гараж, Олег сказав: „Другий буду будувати” [*д|ругий 'буду буду|вати//*]

У контексті окремих проведених занять ми ставили за мету формування навичок працювати колективно, при цьому ми усвідомлювали, що така форма спілкування тільки починає формуватись у дітей третього року життя. Для цього віку актуальним є спілкування з дорослим, а взаємодії з однолітками характеризуються вченими як „ігри поряд” [29]. Дійсно, діти зосереджувались на своїх діях, діях дорослого. Проте, як показали результати, діти виявляли інтерес до дій та мовленнєвих висловлювань однолітків. Між дітьми виникала взаємодія, хоча й опосередковано, через дорослого. З огляду на це ми вводили елементи колективної роботи. У ході заняття „Автобус” було проведено колективну рухливу гру:

### **Їдемо в автобусі**

Сідайте хлоп'ята,

В автобус ураз!

Він буде катати

По вулицях вас!

Діти самостійно робили імітований автобус зі стільців. Під музику їхали автобусом. Художньо-предметна діяльність на цьому занятті також носила колективний характер. Експериментатор пропонував побудувати місто з порожніх коробок різного розміру та форми, на яких наклеїли вікна, двері. Усі разом виставляли будиночки на підлозі – робили спільне іграшкове місто з іграшковими автобусами, машинами та пішоходами.

У процесі заняття „Літак” діти з експериментатором створювали колективну композицію „Небо” (на блакитному папері великого формату діти малювали хмарки, потім прикріплювали паперові літаки, зроблені вихователем, та зображення птахів. Завдання художньо-предметної діяльності ускладнювалось обмеженим спільним простором – аркушем, на якому виконувалось зображення. Незважаючи на труднощі, пов’язані з організацією спільної роботи, результат був позитивним, адже, навіть діючи поряд, діти звертали увагу на дії однолітків і висловлювались з приводу цього: у нього так, у мене пташка літає [у |н'ого так / у |мене п'таска л'і'тайіт'//]

Наведемо фрагмент заняття „Намісто для мами”, у процесі якого ми спостерігали взаємодію між дітьми, хоча вона була опосередкованою, здійснювалась через дорослого. Змістом художньо-предметної діяльності на цьому занятті було зробити намисто, надівши пластмасові ковпачки з-під фломастерів на шнурок, дібравши при цьому ковпачки відповідно до кольору шнурка. Усі ковпачки знаходились в одній коробці, а шнурки були різного кольору в кожній дитини.

Експериментатор: Діти, якого кольору у вас буси?

Оля: У мене зелені бусинки [у |мене з'і'йон'і |бусинки], указуючи на Мелену: У неї не такі [у |н'еї не та|к'і]

Експериментатор: Мелена наділа не ті бусини? **(повтор-питання)**. А які треба надіти?

Оля: Сині [с'ін'і]

Експериментатор: Правильно. Скажи Мелені, які їй потрібні бусини?

Оля: Бери такі – вони сині [бел'і та|к'і / во|ни |с'ін'і//]

Експериментатор: Мелена, які ти будеш надівати бусини?

Мілена: Сині [с'ін'і]

Експериментатор: Так, у тебе будуть сині бусини **(повтор-підтримка)**.



Як показав аналіз експериментальної роботи на етапі опосередкованих дій діти успішно працювали з дорослим у контексті художньо-предметної діяльності. Художньо-предметні дії набули певної самостійності: більша частина дітей самостійно справлялись із завданням – створювали запропонований дорослим художній образ, частина дітей виконувала завдання за допомогою дорослого. Діти активно вступали в розмову з дорослим, ініціювали розмову в контексті ситуації, а також виявляли первісні навички спілкування з однолітками в процесі спільної діяльності. Розмова з іншою дитиною – нова форма спілкування, новий мовленнєвий жанр, яким дитина починала оволодівати за участю дорослого.

У контексті художньо-предметної ситуації „Намісто для мами” експериментатор ініціював ігрову ситуацію, запропонувавши дітям подзвонити мамі та розповісти їй про подарунок. Наведемо приклади мовленнєвих висловлювань дітей:

Марина: Мамо! Ало! На роботі? Марина тут. Да [мамо! // а!йо! // на йа! бот'е? Мал'іна тут'/да//]

Оля: Мамо! Привіт! Я бусики тут роблю [мамо! // пли'в'ім! йа 'бус'ік'і тут' лоб'л'у//]

У такій ситуації дитина опановувала новий для неї мовленнєвий жанр – телефонну розмову, при цьому висловлювання дитини вже являли собою діалогізовані монологи.

На третьому етапі значно частіше констатувались ініціативні репліки дітей, при цьому змінювався їх характер – від окремих слів до фраз. Ми спостерігали, що ініціативні висловлювання дітей стали складнішими за граматичною формою, ніж відповіді на прямі питання дорослого. Наведемо кілька прикладів:

Експериментатор: Хто це? (зайчик)

Діти: Зайчик [зайц'ік]

Експериментатор: Що робить зайчик?

Діти: Спить [спит']

Прямі питання дорослого вимагали конкретної відповіді від дитини. В іншому випадку дорослий читав віршик і демонстрував картинку із зображенням зайчика, який спить:

Експериментатор: Довгі вуха, куций хвіст

Невеличкий сам на зріст

Соня: Зайчик-побігайчик. Він спить [зайц'ік/поб'ігзайц'ік// он' спит']

Артем: Мама положила спати [мама полозила спати//]

Ініціативні висловлювання були завжди мимовільними, оскільки це був емоційний відгук на почуте, побачене дитиною. У художньо-предметній діяльності на етапі опосередкованих дій ініціативні висловлювання були реакцією на виконану дитиною дію, на дію іншої дитини в контексті ініційованої дорослим ситуації. Такі ініціативні висловлювання містили назви сенсорних еталонів, зокрема назви кольорів, слова, що виражають розмір, кількість, розташування предметів у просторі. Крім того, такі мовленнєві вислови містили слова та цілі фрази з вивчених художніх текстів, доцільне вживання яких є певним творчим проявом особистості дитини. Це ще раз доводить, що мимовільне мовлення дітей, яке опосередковано стимулюється дорослим, є багатшим, ніж мовлення, до якого ми спонукаємо дітей через спеціальні питання.

Характеризуючи діалог дорослого з дитиною, зазначимо, що дорослий продовжує спонукати дитину до розмови за допомогою *адресного звернення, прохань, запитань*, тобто активна позиція дорослого зберігається. Вагомим засобом стимулювання активного мовлення виступали репліки – провокації дорослого, які завжди спонукали дітей до активного мовленнєвого спростування.

Разом з тим мовленнєва діяльність дитини набула самостійності, тому що в межах тих мовленнєвих жанрів, які дитина опанувала, здебільшого їй не потрібний був зразок мовленнєвої поведінки дорослого. При розширенні мовленнєвого жанру експериментатор завжди давав приклад мовленнєвого висловлювання, яке може мати місце в цій ситуації. Зразок правильної вимови та граматичної форми був присутній у кожній ситуації активізуючого спілкування у вигляді ініціативних реплік дорослого та реплік-повторів.

На кінець третього етапу спектр жанрів, якими опанували діти, значно урізноманітнівся. Актуалізувались такі мовленнєві жанри, як етикетні моделі: привітання, прощання, разом з цим з'явилися нові мовленнєві жанри: розмова, діалогізований монолог та різноманітні жанри інституціонального дискурсу в контексті ігрових ситуацій.

### **2.3. Динаміка мовленнєвого розвитку дітей третього року життя під впливом навчання**

Перевірка ефективності запропонованих лінгводидактичних умов розвитку активного мовлення дітей третього року життя вимагала проведення контрольної діагностики. Для цього було знову впроваджено комплексну діагностику за двома напрямками – розуміння та активне мовлення, визначеними під час констатувального етапу експерименту. У контексті першого напрямку було виокремлено критерії: наявність інтересу до мовлення дорослого та володіння рівнем узагальнення. Напрямок активне мовлення включав такі критерії: адекватність, ініціативність, самостійність.

Таким чином, метою контрольного етапу було перевірити ефективність педагогічних умов, реалізованих у процесі формувального етапу експерименту.

Для реалізації мети контрольного етапу було висунуто такі завдання:

- визначити рівень мовленнєвого розвитку дітей за допомогою методик, що були розроблені для констатувального етапу експерименту та ускладнені;
- здійснити порівняльний аналіз рівнів мовленнєвого розвитку контрольної та експериментальних груп;
- здійснити статистичну обробку отриманих даних.

Для визначення рівнів мовленнєвого розвитку дітей після проведення формувального етапу експерименту нами були використані завдання, аналогічні тим, що були проведені на констатувальному етапі. Відзначимо, що відчутно змінилась поведінка дітей під час проведення обстеження. Якщо на етапі констатувального експерименту малюки застосовували переважно немовні засоби спілкування (хитали головою у знак відмови чи погодження, вказували пальчиком на прохання відповісти на запитання, застосовували вигуки тощо), досить швидко втрачали інтерес до завдання, запропонованого експериментатором, майже не намагались зрозуміти сутність завдання, відразу починали діяти, то на етапі контрольного обстеження значна зросло число дітей, які охоче ступали в контакт з експериментатором, виявляли інтерес до стимульного матеріалу, ініціювали початок розмови запитанням чи проханням: „Що в тебе таке?“, „Дай мені“, „Можна?“, „Лялька хоче спати“, „Доц (показує на картинці). Хлопчик мокне“. У процесі виконання завдання діти намагались уточнювати завдання, чекали схвалення, підтвердження від дорослого, активно застосовували мовні засоби спілкування: „Зелений? (показує на зелену кришечку, яку збирається накрутити), „Так? Правильно? (після виконання завдання знайти на картинці того, хто має довгі вухка), „Зайчик біжить. Вовка боїться” [зайчик б'їжит'//воўка бо'їт'с'а//] - коментує, розглядаючи картинку, до якої вихователь ще поставив запитання,

„Будемо гратися?” [будемо ɛлат'с'а?] – радісно потирає ручки на запрошення експериментатора.

Ми також відзначили, що діти почали застосовувати активне мовлення у процесі предметно-ігрової діяльності, коментуючи чи супроводжуючи свої дії з іграшками. На початку експериментальної роботи такі випадки були одиничними. Діти повторювали ті дії з іграшками, які застосовував вихователь на заняттях чи у грі з малюками, майже точно відтворювали вислови дорослого. За замістом це були переважно фрагменти діалогів, які дитина вела сама з собою. Наприклад, Денис носить іграшковий телефон, насуплює брови і голосно промовляє: „Свидко сюда! Цюв, со я сказав?!” [с'видко с'уда!//ц'у'у / со йа ска'заў?!] І змінюючи голос сам собі відповідає: „Плійду, плійду. Не кліці.” [пл'ї'ду / пл'ї'ду // н'е кл'і'ц'і//] Світлана вкладає ляльку на диван: „Спать, спать. Надо слухать! Не підемо в парк” [спат' / спат' // 'надо с'лухат'! не 'п'ідемо ў парк//] Хлопчики возять машинки по підлозі, вигукують голосно шум мотору: „Руль... Їду... Далеко...” [рул' // 'ї'їду // да'леко]

Отже, спостереження за діями дітей, спільна діяльність, повсякденні розмови переконали, що рівень застосування дітьми активного мовлення в різних ситуаціях буття значно підвищився.

Для оцінки методик було використано розроблену вже шкалу.

Ми проаналізували результати контрольного дослідження за кожним критерієм за двома напрямками. Усі дані відображені у вигляді таблиць. Динаміка досягнень відзначалася двома знаками: „+” показував підвищення кількості дітей на певному рівні, „-” – зменшення кількості. Розглянемо їх більш детально.

Динаміка розвитку розуміння за критерієм „володіння рівнем узагальнення” представлена в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Динаміка розвитку розуміння за критерієм  
„володіння рівнем узагальнення” (%)**

Рівні	КГ – 60 дітей			ЕГ – 44 дитини		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	25,6	30,2	+ 3,6	23,8	35,0	+ 11,2
Середній	46,5	58,4	+ 11,9	47,6	56,6	+ 9,0
Низький	27,9	11,6	- 16,3	28,6	9,5	- 18,1

Ми передбачали такі позитивні зміни: кількість дітей, що показали низький рівень, після проведення формувального експерименту повинна була зменшитися, у свою чергу, кількість дітей, які показали достатній та середній рівні, – збільшитися.

З таблиці 2.11 ми бачимо, що істотні позитивні зміни констатувались в експериментальній групі на достатньому рівні. Так, кількість дітей, які показали достатній рівень розуміння за означеним критерієм, збільшилась на 11,2 %, середній рівень – на 9 %, у контрольній групі динаміка на цих рівнях склала відповідно 3,6 % та 11,9 %.

Для з'ясування значущості змін у дітей експериментальної групи, які настали в результаті експерименту, нами було використано критерій  $\chi^2$  (Хі-квадрат). Формула для обчислення  $\chi^2$  була такою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(E-T)^2}{T}, \text{ де } E - \text{емпіричні частоти, } T - \text{теоретичні частоти.}$$

Показник  $\chi^2$  за критерієм „володіння рівнем узагальнення” дорівнює 8,01 (для всіх розрахунків була прийнята вірогідність помилки  $p = 0,05$ ). Отримане нами значення більше за критичний показник (7,82), тому ми стверджуємо, що частоти до формувального експерименту та після нього істотно відрізняються.

Динаміка розвитку розуміння за критерієм „інтерес до мовлення” представлена в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Динаміка розвитку рівня розуміння за критерієм  
„інтерес до мовлення” (%)**

Рівні	КГ – 60 дітей			ЕГ – 44 дитини		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	3	8,3	+ 5,3	-	14,3	+14,3
Середній	64,2	75,2	+ 11,0	87,2	76,0	- 11,2
Низький	32,8	16,3	- 16,5	12,8	9,5	- 3,3

Як бачимо, істотні позитивні зміни відбулися в експериментальній групі. Кількість дітей на достатньому рівні зросла на 14,3%. На середньому рівні кількість дітей зменшилась на 11,2%, на низькому рівні – на 3,3%. У контрольній групі динаміка на достатньому рівні була 5,3%. Ми перевірили значущість змін в експериментальній групі внаслідок формувального експерименту за допомогою  $\chi^2$ . Значення  $\chi^2$  за критерієм „інтерес до мовлення” дорівнює 10,59 ( $p=0,05$ ), що значно більше за критичний показник (7,82). Такі дані дають підставу вважати результат дослідження за цим критерієм позитивним.

Вважаємо за необхідне узагальнити описані результати й представити динаміку мовленнєвого розвитку за напрямком розуміння (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Динаміка дослідження рівня розуміння мовлення (%)**

Рівні	КГ – 60 дітей			ЕГ – 44 дитини		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	13,5	18,2	+ 4,7	11,6	20	+ 8,4
Середній	57,1	63,6	+ 6,5	68,4	75,2	+ 6,8

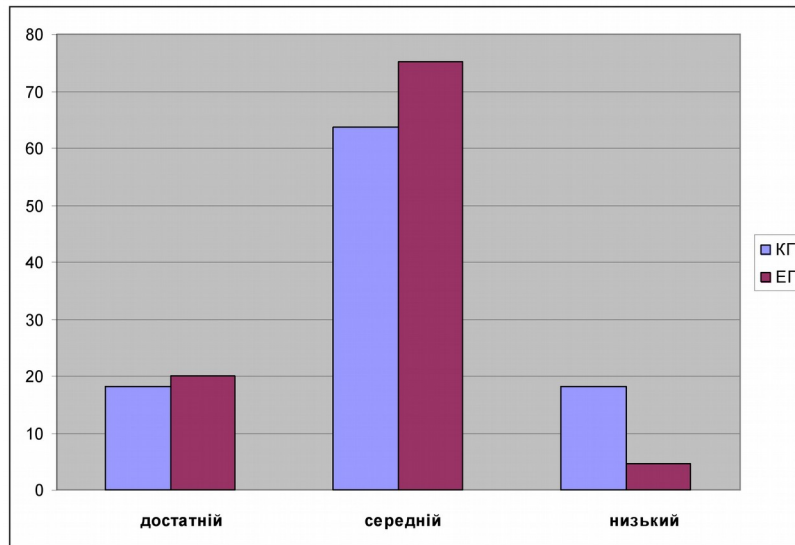
Низький	29,4	18,2	- 2,3	20	4,6	- 15,4
---------	------	------	-------	----	-----	--------

Отже, динаміка рівня розуміння в експериментальній групі є позитивною: на 8,4 % збільшилась кількість дітей на достатньому рівні, на 6,8 % – на середньому рівні.

При цьому кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 15,4 %. З таблиці видно, що зміни відбулися й у контрольній групі, наприклад, на достатньому рівні кількість дітей збільшилась на 4,7 %, на середньому – на 6,5 %. Присутня в контрольній групі позитивна динаміка зумовлена природними змінами в мовленнєвому розвитку, адже саме на третьому році життя спостерігаються стрибкоподібні зміни в розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Ми перевірили значущість змін, що відбулися в контрольній групі, за допомогою  $\chi^2$ . Значення  $\chi^2$  у контрольній групі дорівнює 2,52 ( $p = 0,05$ ), що є значно меншим за критичний показник (7,82) і доводить незначущість цих змін. В експериментальній групі значення  $\chi^2$  дорівнює 8,34 ( $p = 0,05$ ), що доводить позитивний вплив формувального експерименту на розвиток рівня розуміння в експериментальній групі.

Більш наочно зіставлення результатів контрольного дослідження рівня розуміння в контрольній та експериментальній групах представлено у вигляді діаграми на рис 2.1.





**Рис. 2.1. Зіставлення результатів дослідження рівня розуміння мовлення**

Динаміка розвитку активного мовлення за критерієм „адекватність” представлена в таблиці 2.14.

*Таблиця 2.14*

**Динаміка розвитку активного мовлення за критерієм „адекватність”(%)**

Рівні	КГ – 60 дітей			ЕГ – 44 дитини		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	7,0	7,0	0	9,5	9,5	0
Середній	64,4	73,0	+ 8,6	57,2	77,1	+ 19,9
Низький	32,6	20,0	- 12,6	33,3	13,4	- 19,9

Як видно з таблиці, в експериментальній групі відбулися істотні позитивні зміни. Хоча на достатньому рівні кількість дітей не змінилася, динаміка на середньому рівні є значущою і складає 19,9 %. Кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 19,9 %.

Значущість змін, що відбулися в ході формувального експерименту, було доведено за допомогою  $\chi^2$ , значення якого дорівнювалось 10,62 ( $p = 0,05$ ), що значно більше критичного показника (7,82).

Розглянемо динаміку розвитку активного мовлення за критерієм „самостійність” (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

**Динаміка розвитку активного мовлення за критерієм  
„самостійність”(%)**

Рівні	КГ – 60 дітей			ЕГ – 44 дитини		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	0	5,0	+ 5,0	3	22,7	+19,7
Середній	39,5	45,0	+ 5,5	33,3	72,8	+ 39,5
Низький	60,5	50,0	– 10,5	63,7	4,6	– 59,1

Як бачимо, в експериментальній групі відбулися істотні зміни, зокрема на достатньому рівні кількість дітей збільшилась на 19,7 %. Кількість дітей на середньому рівні збільшилась на 39,5%. Зменшення кількості дітей на низькому рівні на 59,1 % є істотною позитивною зміною. Значущість змін, що відбулися в експериментальній групі було перевірено критерієм  $\chi^2$ , значення якого дорівнювалось 16 ( $p = 0,05$ ), що значно більше критичного показника (7,82).

Динаміка активного мовлення за критерієм „ініціативність” відображена в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Динаміка розвитку активного мовлення за критерієм  
„ініціативність” (%)**

Рівні	КГ – 60 дітей	ЕГ – 44 дитини
-------	---------------	----------------

	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	0	0	0	0	13,4	+ 13,4
Середній	20,9	33,3	+ 12,4	10,5	57,1	+ 46,6
Низький	79,1	66,7	- 12,4	89,5	29,5	- 60

В експериментальній групі відбулися істотні зміни, зокрема динаміка на достатньому рівні склала 13,4 %, на середньому – 46,6%, при цьому кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 60%. Певна динаміка спостерігалась і в контрольній групі: кількість дітей на середньому рівні збільшилась на 12,4 %, а кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 12,4 %, але вона виявилась незначною. Значущість змін, що відбулися в ході формувального експерименту в експериментальній групі, було доведено за допомогою  $\chi^2$ , значення якого дорівнювалось 35,6 ( $p = 0,05$ ), що в кілька разів більше за критичний показник (7,82).

Динаміка дослідження активного мовлення відображена в таблиці 2.17.

Як видно з таблиці 2.17, незначні зміни відбулися в контрольній групі, зокрема кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 10,7 %, кількість дітей на достатньому рівні збільшилась на 2,5 %. Таку динаміку ми знову-таки пояснюємо природними змінами в мовленнєвому розвитку, що мали місце протягом експериментального періоду.

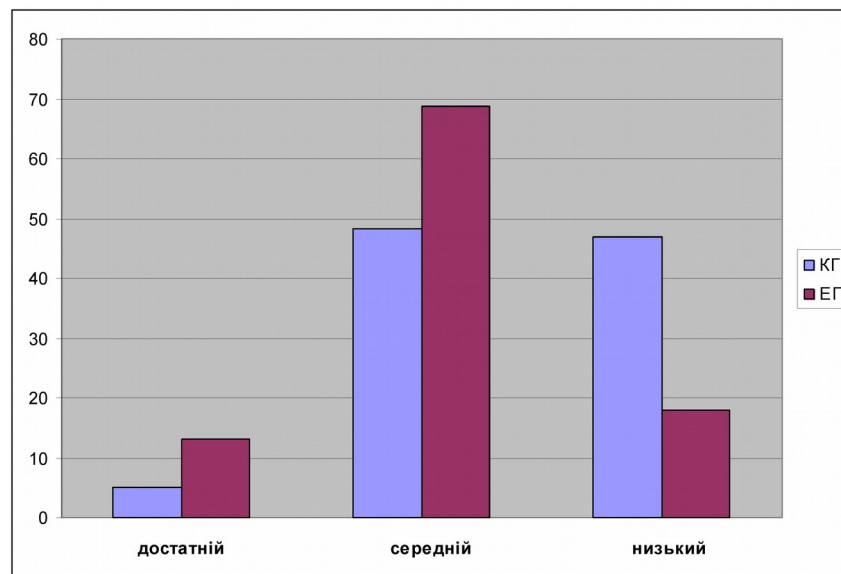
Таблиця 2.17

Динаміка дослідження активного мовлення (%)

Рівні	КГ – 60 дітей			ЕГ – 44 дитини		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	2,5	5,0	+ 2,5	4	13,2	+ 9,2
Середній	40,0	48,2	+ 8,2	47,8	68,8	+ 21,0
Низький	57,5	46,8	- 10,7	48,2	18,0	- 30,2

Ці зміни зумовлені інтенсивним розвитком психічних процесів дітей третього року життя, формуванням і розвитком різних видів мовленнєвої діяльності. Більш виразною є динаміка в експериментальній групі, зокрема кількість дітей на достатньому рівні збільшилась на 9,2 %, на середньому – на 21 %. При цьому на низькому рівні кількість дітей зменшилась на 30,2 %. Значущість цих змін було перевірено за допомогою  $\chi^2$ , значення якого дорівнювалось 9,5 ( $p = 0,05$ ), що є більшим за критичний показник (7,82).

Зіставлення результатів дослідження активного мовлення в контрольній та експериментальній групах на контрольному етапі відображає діаграма на рис. 2.2.



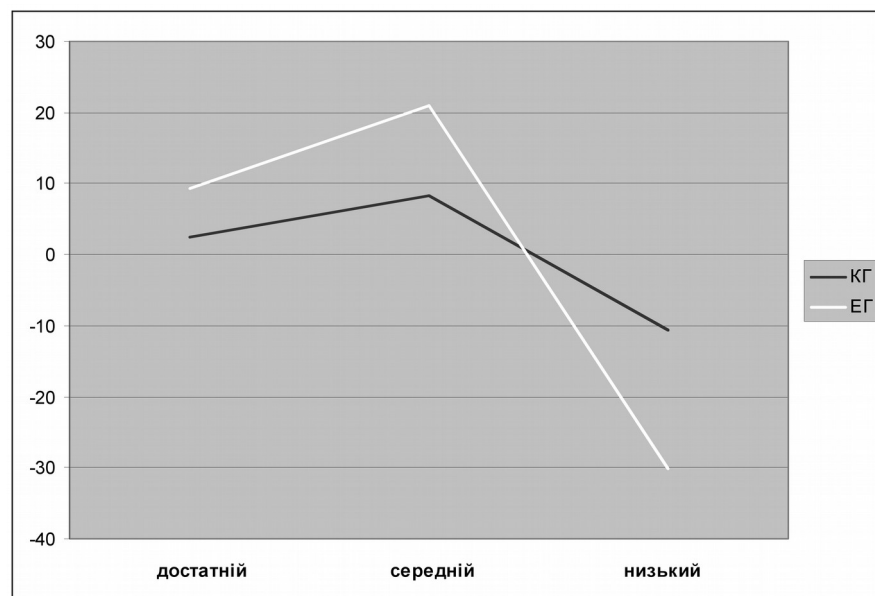
**Рис. 2.2. Зіставлення результатів дослідження активного мовлення**

Отже, за допомогою методів математичної статистики нами доведено достовірність отриманих результатів.

У межах контрольного етапу експерименту було проаналізовано результати експериментальної роботи, зокрема ми порівняли динаміку мовленнєвого розвитку за визначеними критеріями в контрольній та експериментальній групах. Отримані дані були оброблені за допомогою

методів математичної статистики з метою доведення достовірності дослідження.

Отримані результати дали підставу стверджувати, що динаміка мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи є позитивною й більш значущою, ніж відповідна динаміка в контрольній групі, що наочно відображає діаграма (рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Динаміка мовленнєвого розвитку в КГ та ЕГ  
(ряд 1– КГ, ряд 2 – ЕГ)**

Щодо результатів якісного аналізу, як ми вже відзначали, у дітей експериментальної групи значно збільшився спектр мовленнєвих жанрів, зокрема актуалізувались такі мовленнєві жанри, як звернення, прохання, етикетні жанри. Діти опанували такі жанри, як розмова з іграшкою, розмова з дорослим, розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог та різноманітні жанри інституціонального дискурсу. Наведемо декілька прикладів, які ілюструють досягнення дітей.

Дві дівчинки грають з піском, що знаходиться в ящику. В однієї лопатка та пасочка у формі слоника, в іншої – кругла пасочка:

Олена: Торт буду робити. Торт ... (робить вид, що куштує), А-а-а! – Протягує пасочку іншій дівчинці: „На, торт. Свято... Подарунки.... Мама дала мені... Їж...” [толт |буду ло|бити // толт // ... а/ а / а ...на толт // с|в'ато // пода| лунки // |мама да|ла ме|н'і // їс //]

Ліза відмовляє: „Ні! Слоник не хоче торт. Ось буде каша. Їсть.... На, слонику... Накажу.... Їж... Не підеш гуляти!” [н'і! с|лоник не |хоц'е толт // ос' |буде | каса // їс'т' // на / с|лонику // нака|зу // їс' // н'е п'ідес' гу|л'ати //]

Костик підходить до вихователя, простягає книжку, розкриває, намагається сісти на коліна: „Читай... Казку... Про зайчика... Кажи: пішов зайчик... [чи|тай // |каску // про |зайц'іка // ка|зи / п'і|соу |зайц'ік //] (вихователь починає розглядати разом з дитиною картинки, ставити запитання. Хлопчик відповідає на перші три, а потім починає перекидати сторінки швидше: „Зайчик побіг ... Вовк доганяє... заховай зайчика ... (закриває книжку.) Немає. Все. Немає... Не піймав. От” [зайчик по|б'іг // воўк дога|н'айе // захо|ваї | зайц'іка // не|ма // ўсе // не|має // не п'ї|маў // от //]

Соня намагається самостійно натягнути колготки в роздягальні. Спочатку робить це мовчки. Не виходить. Сердиться: „Погані. Поб'ю!” [па| ган'і // поб'їу//] (б'є колготками по лаві. Виховательці: „На! Не можу... Швиденько... Діти підуть гуляти. Треба швиденько [на!//не |мозу// св'і| ден'ко // |д'іти п'ідут' гу|л'ат'// |надо св'і|ден'ко//] (повертає обличчя вихователя ручками до себе: „Ти добре зрозуміла? Швиденько!” [ти |добре зрозу|м'іла? св'і|ден'ко //]

На зауваження вихователя про ввічливість прохання, промовляє солодким голосом: „Прошу тебе, давай швиденько, швиденько...” [пла|су те|бе / да|ваї св'і|ден'ко / св'і|ден'ко//]

Микита ходить швидко біля шафи з іграшками, телефон біля вуха, зображує розмову по телефону: „Не прийдеш? Пішов? Ні, не кажи так! Ні! І не треба кричати. Прийдеш? Дочка побігла в магазин. Молоко купить.

Принесеш? Тато на роботі? Роботу робить. Тато скоро прийде. Дочки немає. Десь там...то робота така” [не п'лиїдеш? н'і'шоў? н'і/ не ка'жи так! н'і! і не т' леба кли'чати // п'лиїдеш? // дочка по'б'ігла ў мага'зин// моло'ко ку'пит' // прине'сеш? тато на ро'бот'і? ло'боту лобит' // тато с'коло плиї'де // дочки не'має // дес' там// то ло'бота та'ка//]

У процесі монологу жестикулює, зупиняється біля великого іграшкового ведмедя, звертається до нього, потім відходить; мімікою, жестами передає незадоволення (хмурить брови, піднімає плечі), здивування (широко розкриває очі, розводить ручки).

Під час заняття з дидактичним матеріалом (діти викладали з паличок та трикутників ялинку за зразком вихователя (на тарілочках лежали також інші геометричні фігури). Діти супроводжували процес викладання короткими вигуками та словами: „Стоїть. Маленька ... Велика ... Ні не стоїть (доставляє ніжку знизу) Тепер стоїть [сто'їім' // ма'лен'ка // ве'лика // н'і / не сто'їім'...// те'пер сто'їім'//]. Бере білий кружок, ставить біля ніжки ялинки: „Зайчик прибіг ... Я тут ... Ой, ой! Не треба! Побіг [зайчик при'б'іг // яа тут // ої / ої! не т'реба! по'б'іг//] (заховав кружок за спину, шукає очима вихователя: „Немає. Ні.” [не'має // н'і//]

Таким чином, дані контрольного експерименту підтвердили гіпотезу нашого дослідження, у якій висловлено твердження про те, що розвиток активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності відбуватиметься успішно, якщо будуть реалізовані такі педагогічні умови: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення в процесі художньо-предметної комунікації, поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних дій педагога, стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

## Висновки з розділу 2

1. Рівень мовленнєвого розвитку дітей третього року життя досліджувався за двома напрямками: розуміння та активне мовлення. Було визначено такі критерії та показники розвитку розуміння мовлення: *ступінь узагальнення*, який характеризувався такими показниками, як уміння ідентифікувати предмети та вміння систематизувати предмети; критерій *інтерес до мовлення*, який у свою чергу констатувався такими показниками: виконання мовленнєвих інструкцій, сприйняття художнього тексту. До критеріїв та показників розвитку активного мовлення дітей третього року життя ми віднесли такі: *ініціативність*, що характеризується такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю в мовленні елементів продукування; *самостійність*, що має такі показники: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз; *адекватність*, показниками виступають: словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії.

Методики констатувального етапу передбачали виконання дітьми завдань на спеціально розробленому дидактичному матеріалі, які були спрямовані на визначення особливостей розуміння та активного мовлення.

2. За даними констатувального етапу дослідження, в експериментальній групі достатній рівень розвитку розуміння було виявлено у 11,6 % дітей, середній рівень – у 68,4% дітей, низький рівень показали 20 % дітей. Разом з тим, достатній рівень розвитку активного мовлення було констатовано у 4% дітей, середній – у 47,8 %, низький – у 48,2 % дітей.



3. Експериментальна робота, спрямована на перевірку ефективності гіпотетично висунутих педагогічних умов, була реалізована в три етапи.

Основними засобами розвитку активного мовлення на всіх трьох етапах було обрано емоційне й мовленнєве спілкування в художньо-предметній діяльності, предметно-ігрові ситуації художнього змісту – ситуації активізуючого спілкування.

Сутність запропонованої методики полягала в збагаченні жанрового спектра дітей за рахунок урізноманітнення змісту та форм предметно-мовленнєвої, мовленнєво-предметної та художньо-предметної діяльності; застосування педагогом спеціальних стимулюючих методів навчання та використання художнього слова як засобу стимулювання мовленнєвої активності дітей. Перший етап *орієнтовних мовленнєвих дій* передбачав залучення дітей до мовленнєво-ігрових та предметно-ігрових ситуацій, у яких на тлі спільної з дорослим діяльності, знайомства з властивостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності відбувалась активізація таких мовленнєвих жанрів, як звернення, прохання, вказівки, етикетні жанри. У якості спонукальних дій педагог застосовував діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори. Метою другого етапу *специфічних мовленнєвих дій* було познайомити дітей зі специфічними якостями предметів, закріпити засвоєні сенсорні еталони, сприяти переходу набутих понять в активне мовлення, стимулювати активне мовлення, спонукаючи дітей до розмови з іграшкою, дорослим, іншою дитиною на основі зразка мовленнєвих дій дорослого. На цьому етапі спектр мовленнєвих жанрів збагатився такими жанрами, як розмова з іграшкою, розмова з дорослим. Серед спонукальних дій педагога актуальності набули адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації. На третьому етапі – *етапі опосередкованих мовленнєвих дій* – ми ставили за мету: учити працювати спільно з дорослим та самостійно (залежно від

запропонованого змісту діяльності), при цьому заохочувати до самостійного створення художнього образу. Процес активізації мовлення дітей як супроводу предметних дій ми визначили пріоритетним напрямком роботи третього етапу. Також ми передбачали активне включення дитини до розмови з дорослим, з іншою дитиною, ініціювання розмови самою дитиною, за умови опосередкованого стимулювання цих ініціацій дорослим. Спектр мовленнєвих жанрів дітей було поширено за рахунок розмови з іншою дитиною, діалогізованого монологу, жанрів інституціонального дискурсу.

4. Ефективність запропонованої моделі розвитку активного мовлення визначалась шляхом проведення контрольної діагностики мовленнєвого розвитку дітей третього року життя. Дані проведеної діагностики дозволяють стверджувати, що рівень мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи виявився вищим за обома напрямками дослідження. Так, спостерігалась позитивна динаміка розвитку рівня розуміння мовлення, зокрема на 8,4 % збільшилась кількість дітей на достатньому рівні. При цьому кількість дітей на середньому рівні збільшилась на 6,8%. Значущою була позитивна динаміка розвитку активного мовлення: кількість дітей на достатньому рівні збільшилась на 9,2 %, на середньому – на 21 %, при цьому на низькому рівні кількість дітей зменшилась на 30,2 %.

5. Значна позитивна динаміка в експериментальній групі – істотна різниця в кількісних показниках порівняно з відповідними показниками в контрольній групі доводить ефективність педагогічних умов, які були впроваджені у виховний процес експериментальної групи. Таким чином, висунута нами гіпотеза про позитивний вплив означених педагогічних умов на розвиток активного мовлення дітей третього року життя підтвердилась.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності.

1. На третьому році життя завдяки важливішим новоутворенням раннього віку за певних умов відбувається становлення жанрового мислення й мовлення дитини, які поступово змінюються від протожанрової системи до словесної: *мовленнєві прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву емоційних станів та етикетні субжанри*. На етапі становлення мовлення набувають сили такі, як *жанри вираження стану та прохання*, при цьому зберігаються субжанри, що мали місце на дословесному етапі. На етапі власне мовленнєвої діяльності існуюча жанрова система збагачується *жанрами інституціонального дискурсу* в контексті ігрових ситуацій.

2. Величезну роль для психофізичного та зокрема інтелектуально-мовленнєвого розвитку малюка відіграє предметна діяльність, що є структурно макродіяльністю. Залежно від місця в її структурі мовленнєвого компонента розрізняють такі її різновиди, як-то: *предметно-мовленнєву діяльність*, яку ми визначаємо як діяльність, зумовлену певним предметним змістом, у якій мовлення як невід'ємний компонент виконує не провідну, а допоміжну роль. *Мовленнєво-предметна* – визначена нами як діяльність, зумовлена певним предметним змістом, ключовим стрижнем якої є діалогічна взаємодія дорослого та дитини, що характеризується наявністю або виникненням спільної мети та певним мовленнєвим результатом. Взаємодія дорослого з дитиною в контексті означених видів діяльності являє собою діалогічну взаємодію, у якій на основі теоретичного та експериментального дослідження виокремлено такі види діалогу дорослого з дитиною: *емоційно-предметні, предметно-дійові, багатоголосий діалог, діалогізований монолог*.

3. З огляду на значення емоційної насиченості змісту предметної, ігрової та елементарної художньої діяльності та її безпосередній вплив на розвиток активного мовлення як одну з найвагоміших щодо розвитку активного мовлення

дітей третього року життя визначаємо *художньо-предметну діяльність* як таку, у якій дії з предметами збагачені художнім словом та матеріалом, що спричинює активність дитячого мовлення. Модель формування художньо-предметної діяльності представлена трьома етапами: *етап орієнтовних дій* → *етап специфічних дій* → *етап опосередкованих дій*. Мовленнєва діяльність пронизує всі три етапи, проте її функції якісно змінюються на кожному з етапів.

4. З метою визначення рівнів мовленнєвого розвитку дітей третього року життя було визначено критерії та показники розуміння мовлення: *ступінь узагальнення*, який характеризувався такими показниками, як уміння ідентифікувати предмети та вміння систематизувати предмети; критерій *інтерес до мовлення*, який у свою чергу констатувався такими показниками: виконання мовленнєвих інструкцій, сприйняття художнього тексту. До критеріїв та показників розвитку активного мовлення дітей третього року життя ми віднесли такі: *ініціативність*, що характеризується такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю в мовленні елементів продукування; *самостійність*, що має такі показники: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз; *адекватність*, показниками виступають: словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії.

5. Упровадження розроблених нами діагностичних методик на констатувальному етапі експерименту дозволило визначити три рівні мовленнєвого розвитку дітей. Так, до *достатнього* рівня ми віднесли дітей, які виявляли стійкий інтерес до мовлення дорослого, виконували мовленнєві інструкції дорослого, нерідко виявляли ініціативу у виконанні доручень, часто коментували й мотивували власні дії. За власною ініціативою та самостійно складали кілька речень за змістом картинки або в контексті життєвої ситуації.

Ці висловлювання були як репродуктивного, так і творчого характеру. У мовленні дітей спостерігались елементи продукування. Художній текст викликав інтерес: такі діти активно слухали, запитували незрозуміле,

відповідали на запитання, охоче брали участь у переказі невеликих за обсягом простих текстів, розповідали вірші. У складі активного словника були присутні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення другого та третього ступеня. За результатами констатувального експерименту достатній рівень розвитку розуміння мовлення виявили 13,5 % КГ та 11,6 % ЕГ. На достатньому рівні розвитку активного мовлення виявилось 2,5 % дітей КГ та 4 % ЕГ.

*Середній* рівень мовленнєвого розвитку характеризувався такими ознаками: діти виявляли інтерес до мовлення дорослого, завжди виконували мовленнєві інструкції та доручення дорослого, при цьому власну ініціативу виявляли дуже рідко. Ці діти майже завжди коментували власні дії. На побачене реагували емоційно, промовляючи кілька слів, інколи одне-два простих речень, наприклад, за змістом сюжетної картинки. Такі діти уважно слухали художній текст, за допомогою дорослого відповідали на запитання, на прохання декламували вірші напам'ять. Діти легко виконували завдання щодо систематизації предметів та предметних картинок за різними ознаками, інколи припускаючись помилок. Реакцією на побачене була емоційна промова 1 – 2 слів, а також запитання „Що це?” В активному словнику були присутні іменники, займенники, дієслова, рідше – прикметники, слова-узагальнення другого та третього ступеня, зустрічались узуальні слова. Середній рівень розуміння мовлення дорослого виявили 57,1 % КГ та 68,4 % ЕГ. На середньому рівні розвитку активного мовлення виявилось 40% дітей КГ та 47,8 % ЕГ.

Діти з *низьким* рівнем мовленнєвого розвитку не виявляли стійкого інтересу до мовлення дорослого, виконували інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо на них, при цьому мовленнєвих проявів не спостерігалось. Власні дії ці діти не коментували. Художній текст привертав увагу дітей лише на короткий час; діти могли лише доповнити вірш, який розповідав дорослий, одним-двома словами. Мовленнєвих реакцій на побачене дитиною не спостерігалось. Діти впізнавали предмети на картинках, проте в завданнях на систематизування предметів за ознаками часто припускались помилок.

Користувались словами-узагальненнями третього ступеня на рівні розуміння. В активному мовленні діти часто користувались узуальними словами. Низький рівень розуміння мовлення дорослого виявили 29,4 % дітей КГ та 20 % ЕГ. На низькому рівні розвитку активного мовлення виявилось 57,5 % дітей КГ та 48,2 % ЕГ.

6. У процесі констатувального етапу експериментальної роботи було виявлено такі особливості мовленнєвих проявів дітей третього року життя:

- діти виявляли найбільшу мовленнєву активність при роботі з римованими художніми текстами;
- найбільш активні мовленнєві прояви в дітей спостерігались у процесі сприймання яскравої наочності, яка залишалась демонстраційною. Як тільки елементи наочності потрапляли до рук малюків, мовленнєві дії заміщались предметними діями;
- позитивне емоційне тло спілкування сприяло урізноманітненню мовленнєвих дій дітей;
- виявлено залежність продукування мовлення від стимулюючих дій дорослого.

7. На основі теоретичного дослідження та результатів констатувального етапу була розроблена програма перевірки ефективності гіпотетично висунутих на початку дослідження *педагогічних умов* успішного розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення в процесі художньо-предметної комунікації, поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога та стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

8. Означені педагогічні умови реалізовувались поетапно. Використання художнього слова на кожному з етапів значною мірою стимулювало мовленнєву активність дітей, збагачувало активний словник образними словами та виразами. На першому *етапі орієнтовних мовленнєвих дій* були актуалізовані

знайомі дітям мовленнєві жанри – звернення, прохання, указівки, етикетні жанри. У якості спонукальних дій педагог застосовував діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори. На другому – *етапі специфічних мовленнєвих дій* – спектр мовленнєвих жанрів поповнився такими жанрами, як розмова з іграшкою, розмова з дорослим. Серед спонукальних дій педагога актуальності набули адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації. Третій етап – *етап опосередкованих мовленнєвих дій* – був націлений на опанування дітьми таких мовленнєвих жанрів, як розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог та жанри інституціонального дискурсу. Спонукальні дії педагога на третьому етапі, здебільшого, являли собою адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації.

9. Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив, що після проведення експериментальної роботи, активне мовлення дітей набуло самостійності та ініціативності; діти активно вступали в ситуативний діалог з дорослим, ініціювали такий діалог; спектр мовленнєвих жанрів, опанованих дітьми активізувався та значно збагатився; діти оволоділи діалогічними навичками спілкування в контексті доступних їм мовленнєвих жанрів. За результатами контрольного зрізу в експериментальній групі відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів мовленнєвого розвитку: розвитку розуміння та розвитку активного мовлення. Зокрема, в ЕГ, на 8,4 % збільшилась кількість дітей на достатньому рівні, на 6,8 % – на середньому рівні. При цьому кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 15,4%. Констатовано тенденцію зростання достатнього та середнього рівнів активного мовлення в експериментальній групі. Так, в ЕГ позитивна динаміка на достатньому рівні склала 9,2%, на середньому – 21 %, при цьому, в КГ на достатньому рівні кількість дітей збільшилась на 2,5 %, а позитивна динаміка на середньому рівні склала лише 8,2 %. В ЕГ кількість дітей на низькому рівні зменшилась на 30,2 %, у КГ відповідна динаміка склала 10,7 %.

Отже, проведена експериментальна робота переконливо довела, що реалізація визначених педагогічних умов сприяє успішному розвитку активного мовлення дітей третього року життя в процесі художньо-предметної діяльності.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей третього року життя засобами художньо-предметної діяльності не вичерпується результатами виконаної роботи, зокрема подальшого вивчення потребують питання підготовки педагогічних кадрів щодо організації мовленнєвого розвитку дітей у процесі художньо-предметної діяльності.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Мовленнєва комунікація: Підручник. – К: Центр навч. л-ри, 2004. – 472 с.
3. Аванесова В.Н. Обучение самых маленьких в детском саду. – М.: Просвещение, 1968. – 93 с.
4. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1972. – 303 с.
5. Аксарина Н.М. Основные этапы и особенности развития высшей нервной деятельности детей раннего возраста. – М.: [ЦО – ЛИУВ], 1974. – 52 с.
6. Аксарина Н.М., Голубева Л.Г. Характер адаптации детей раннего возраста при поступлении в дошкольные учреждения. – М.: [ЦО – ЛИУВ], 1974. – 39 с.
7. Аматыєва О.П. Методика навчання виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одесса, 1997. – 24 с.
8. Арушанова А.Г. Организация диалогического общения со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51–59.
9. Арушанова А.Г., Дурова Н., Рычагова Е. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 12. – С. 60–68.
10. Атанов Г.А. Теория деятельностного обучения. – Донецк: ДОУ, 2003. – 104 с.
11. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-изд. – М.: Сов. энцикл., 1969. – 607 с.
12. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтеза. – М.: МГУ, 1989. – 214с.
13. Базжина Т.В. Психолингвистический анализ некоторых этапов доречевого развития // Становление речи и усвоение языка ребенком.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 6 – 20.

14. Базовий компонент дошкільної освіти. — К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 1999. — 62 с.
15. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений. — М.: Академ. проект; Гаудеамс, 2005. — 256 с.
16. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. — М.: Педагогика, 1977. — 176 с.
17. Бельтюков В.И. Пути исследования механизма развития речи // Дефектология. — 1984. — №3. — С. 24 — 30.
18. Бельтюков В.И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы // Дефектология. — 1993. — №1. — С. 5 — 12.
19. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.
20. Біленька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини — від родини. — К.: СПД Богданова А.М., 2006. — 220 с.
21. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателей. — М.: Просвещение, 1991. — 206 с.
22. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. — Запоріжжя: Просвіта, 2000. — 216с.
23. Богуш А.М. Мова дітей: Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. — К.: Кобза, 2003. — 144 с.
24. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Монографія. — К.: Вид. Дім „Слово”, 2004. — 376 с.
25. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: Навч. посібник. — К.: Вид. дім „Слово”, 2003. — 344 с.
26. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: Підручник для студ. вищ. навч. закладів фак-тів дошкільної освіти. — К.: Вид. дім „Слово”, — 2006. — 304 с.

27. Бойко Е.И. Мозг и психика. – М.: Просвещение, 1969. – 191с.
28. Бойко Е.И. Механизм умственной деятельности (Динамические временные связи). – М.: Педагогика, 1976. – 248с.
29. Бондаренко Т.М. Комплексные занятия в первой младшей группе детского сада: Практик. пособие для воспитателей и методистов ДООУ. – Воронеж: „Учитель”, 2004. – 270 с.
30. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
31. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
32. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 246 с.
33. Венгер Л.А. Воспитание и обучение. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
34. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1989. – 124 с.
35. Ветрова В.В. Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1975. – 22 с.
36. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
37. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та метод. рекомендації / Укл. А.М. Богуш. – Одеса: „Маяк”, 1999. – 88 с.
38. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театральній діяльності: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 2001. – 20 с.
39. Войкунский А. Я говорю, мы говорим...: Очерки о человеческом общении. – 2-е изд., дораб. и доп. – М.: Знание, 1990. – 240 с.
40. Войткова О., Гураш Л., Науменко Т. Планування: ранній вік // Дитячий садок. – 2002. – 29–30 (173 – 174) серп.

41. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте: Практик. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2003. – 240 с.
42. Волосова Е.Б. Развитие ребёнка раннего возраста. – М.: ПИНКА–ПРЕСС, 1999. – 72 с.
43. Вопросы изучения высшей нейродинамики в связи с проблемами психологии / Под ред. Е.И. Бойко. – М.: Педагогика, 1957. – 287с.
44. Ворожейкина О.И. Синтез искусств в формировании эстетического вкуса у младших дошкольников в процессе обучения изобразительному искусству: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 21 с.
45. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. –2-е изд. / Под ред. Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной. – М.: Гос. изд. мед. лит. – Медгиз, 1949. – 344 с.
46. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1999.
47. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
48. Выготский Л.С. Психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
49. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
50. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.4. – Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
51. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.5. – Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
52. Гавриш Н.В. Інтегровані заняття: Методика проведення. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
53. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ „Лебедь”, 2001. – 218 с.
54. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

55. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребёнка от одного года до трёх лет. – М.: АРКТИ, 2003. – 64 с.
56. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. – 480 с.
57. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471с.
58. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребёнка. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1990. – 103 с.
59. Гербова В.В., Максаков А.И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада.– М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
60. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
61. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологические механизмы чувства языка // Вопр. психологии. – 1983. – № 4. – С. 137 – 141.
62. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Чувство языка: психологический и дидактический аспекты: В 2 ч. – Николаев, 1992. – 262 с.
63. Голуб Н.Б. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення лексикології в школі // Освіта Донбасу. – 2003. – № 1 (96). – С. 18 – 21.
64. Голубева Л., Лещенко М., Печора К. Диагностика речевого развития с 1,3 до 3 лет // Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1. / Упор. К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 152 с. – С. 66 – 74.
65. Гончаренко А. Яким бути мовленнєвому заняттю? // Дошкільне виховання. – 2006. – № 9. – С.19 – 21.
66. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. – М.: Лабиринт, 2003. – 320 с.
67. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.

68. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр „Академия”, 2000. – 344 с.

69. Губа Г.И. Комплексные развивающие занятия для детей раннего возраста от 1,5 до 3 лет: Учеб.-метод. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 80 с.

70. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 368 с.

71. Детская речь: Лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб., 1992. – 175 с.

72. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей дет. садов. / Под ред. С.Л. Новосёловой. – Изд. 3-е, испр. – М.: Просвещение, 1977. – 175 с.

73. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. – СПб.: ПРОЙМ-ЕВ-РОЗНАК, 2004. – 448 с.

74. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку/ Науковий керівник О.В. Проскура. – К.: Педагогічна думка, 2002. – 272с.

75. Дитина в дошкільні роки: Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя: ЛППС. Лтд, 2000. – 268 с.

76. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

77. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: Навч. посібник / Упор. Богуш А.М. – Частина I та II. – К.: Вид. Дім „Слово”, 2005. – 720 с.

78. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Виноградова Н.А. и др. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 400 с.

79. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребёнка. – М.: Владос, 2000. – 144 с.

80. Дюрбан Б. Кластерный анализ / Б. Дюрбан, П. Оделл; Пер. с англ. Е.З. Демиденко; Науч. ред. и предисл. А.Я. Боярского. – М.: Статистика, 1977. – 128 с.

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

82.Ежкова Н.С. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности // Дошкольное воспитание. – 2003. – №1. – С. 20 – 27.

83.Елагина М.Г. Влияние ведущей деятельности на возникновение активной речи у детей раннего возраста // Проблемы периодизации психики в онтогенезе. – М., 1976. – С.72–74.

84.Елагина М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопр. психологии. – 1977. – № 2. – С. 135 – 142.

85.Елагина М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1977. – 13 с.

86. Елецкая О.В., Вареница Е.Ю. День за днём говорим и растём: Пособие по развитию детей раннего возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.

87.Елисеева М.Б. Лексикон ребёнка раннего возраста // Речь ребёнка: ранние этапы: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. первый. – СПб., 2000. – 215 с. – С. 15 – 34.

88.Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стау розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1 / Упор. К.Л. Крутий. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 152 с.

89. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

90. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 156 с.

91.Закон України „Про дошкільну освіту”. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2001. – 56 с.

92.Запорожец А.В. Избранные психологические труды в 2 т. – Т. I Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

93. Захарова А.З. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1975. – 158 с.
94. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
95. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Школа-пресс, 1996. – 324 с.
96. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 2001. – 432 с.
97. Иванов-Смоленский А.Г. Очерки экспериментального исследования высшей нервной деятельности человека (в возрастном аспекте). – М.: Медицина, 1971. – 448 с.
98. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста: Сб. тр. – М.: АПН СССР, 1978. – 155 с.
99. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
100. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 288 с.
101. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия: Учеб. пособие / Сост. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – С. 57 – 78.
102. Исенина Е.И. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 23 – 64.
103. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
104. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
105. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1983. – 112 с.
106. Казаковская В.В. Вопросно-ответные диалогические единства в коммуникации „взрослый-ребёнок” // Речь ребёнка: ранние этапы: Труды



постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. первый. – СПб., 2000. – 215 с. – С. 169 – 201.

107. Казаковская В.В. Коммуникативные навыки ребёнка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребёнок как партнёр в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. второй. – СПб.: Изд-во „Союз”, 2001. – С. 35 – 58.

108. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М.: Флинта, 2003. – 496 с.

109. Калмикова Л.О. Комуникативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51 – 55.

110. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учеб. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.

111. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970. – 224 с.

112. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи: Учеб. пособие для филол. спец-тей ун-тов / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: Высш. шк., 1982. – 223 с.

113. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. – М.: Педагогика, 1973. – 142 с.

114. Кольцова М.М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. – Л.: Наука, 1980. – 164 с.

115. Кольцова М.М., Ахмедова С.А. Физиологический анализ ассоциативной функции мозга детей с различной подвижностью нервных процессов. – Душанбе: Ирфон, – 1991. – 53 с.

116. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У – Фактория, 2004. – 224 с.

117. Коментар до базового компонента дошкільньої освіти в Україні. – К.: Ред. журн. „Дошкільнє виховання”, 2003. – 243 с.

118. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 2005. – 406 с.

119. Котик Т. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи. – Одеса: СВД М.П.Черкасов, 2004.–296с.

120. Котик Т.М. Українська наукова школа в дошкільній лінгводидактиці // Дошкільна освіта. – 2004. –№ 4 (6). – С. 27 – 32.

121. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2 – 3. – С. 126 – 138.

122. Кошелева А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 176 с.

123. Красногорский Н.И. Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей. – Л.: Учпедгиз, 1939. – 204с.

124. Красногорский Н.И. К физиологии становления речи у детей // 50 лет учения акад. И.П. Павлова об условных рефлексах. – М. – Л.: Учпедгиз, 1952. – 159с.

125. Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребёнка. – Л.: Медгиз. Ленингр. отд-ние, 1958. – 320 с.

126. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – 5-е междунар. изд. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

127. Крутий К. Изучение состояния речи ребенка раннего возраста // Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1 / Упор. К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 152 с. – С.127 – 130.

128. Крутій К. Мовленнєве заняття: досвід, проблеми, пропозиції. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 1998. – 160с.

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

130. Крутій К. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2004. – 390 с.

131. Крутій К., Лопатинська Н.А., Маковецька Н.В. Вчимося мови та розмови, або Українська разом із матусею. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – 336 с.

132. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Дошкільна освіта. – 2006. – № 1 (11) – С. 20 – 39.

133. Кудрявцев В.Т. Проблема саморазвития детской речи: теоретико-методологический аспект // Проблема изучения речи дошкольника. – М., 1994. – С. 109 -118.

134. Кулачковська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник (Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). – К.: Нора-принт, 1996. – 108 с. – С. 8 – 21.

135. Кулиш Л. Ю. Психолінгвістическіе аспекты восприятия устной речи: Зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – К., 1984. – 48с.

136. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. тр. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. – 536 с.

137. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

138. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – Изд. 2-е. — М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

139. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1.– 392 с.

140. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

141. Леонтьев А.Н. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Изд-во „Наука”, 1969. – 254 с.

142. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.

143. Лепская Н.И. Доречевая стадия развития ребёнка и её роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации // Детская речь: Лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб., 1992. – С. 39 – 49.

144. Лепская Н.И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия: Учеб. пособие // Сост. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.

145. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Кн. для воспитателя дет. сада: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

146. Ли Н.М. Приобретение коммуникативных навыков участия в диалоге ребёнком второго-третьего года жизни // Ребёнок как партнёр в диалоге: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. второй. – СПб.: Изд-во „Союз”, 2001. – С. 25 – 34.

147. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель, 2007. – 746 с.

148. Лисина М.И. Воспитание детей раннего возраста в семье. – К.: Знание УССР, 1983. – 49 с.

149. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

150. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинёв: Иетинда, 1983. – 111 с.

151. Лисина М.И., Шеръезданова Х.Т. Специфика восприятия у дошкольников. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 76 с.

152. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Наука, 1975. – 267 с.

153. Лурия А.Р. Язык и сознание. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1998. — 335 с.
154. Луцан Н.І. Взаємозв'язок ігрової, мовленнєвої діяльності і спілкування на етапі дошкільного дитинства // Наук. вісн. ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. — Вип. 3 — 4. — Одеса, 2007. — С. 8 — 14.
155. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. — Одеса: ПУДПУ, 2005. — 466с.
156. Любашина В.В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. — Одеса, 2007. — 21 с.
157. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребёнка. — Изд. 2-е., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1972. — 258 с.
158. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребёнка (ранний и дошкольный возраст). — М.: Акад. педнаук РСФСР, 1959. — 546 с.
159. Люблинская Г.О. Дитяча психологія: Навч. посібник для пед. ін-тів із спец. — К.: Вища шк., 1974. — 185 с.
160. Лямина Г.М. Развитие речи ребёнка раннего возраста: Метод. пособие — М.: Абрис-пресс, 2005. — 96 с.
161. Лямина Г.М. Развитие речи детей второго-начала третьего года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1959. — 22 с.
162. Лямина Г.М., Кононова И.М. Подготовительные этапы развития речи // Дошкольное воспитание. — 1968. — №3. — С.75 — 81.
163. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учителю, играя: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — Изд.3-е, испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 176 с.
164. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / За ред. З.П. Плохій. — К.: Пед. думка, 1999. — 199с.
165. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / 19.00.07. — М., 1974. — 52с.

166. Мастюкова Е.М. Диагностическая шкала оценки этапов до вербального и начального вербального развития детей // *Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1 / Упор. К.Л. Крутій.* – Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – 152 с. – С. 62 – 63.

167. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентиліук: *Підручник для студентів-філологів.* – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.

168. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: *Навч. посібник / А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, В.К. Лихолєтова; За ред. А.М. Богуш.* – К.: Вища шк., 1992. – 414 с.

169. Методические приёмы развития речи у детей раннего возраста / Под ред. Н.М. Аксариной. – М.: Просвещение, 1967. – 44 с.

170. Микляева Ю.В. Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДООУ / Ю.В. Микляева, В.Н. Сидоренко. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 80 с.

171. Микляева Ю.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: *Метод. пособие / Н.В. Микляева.* – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

172. Михайленко Н.Я. Психолого-педагогическая характеристика сюжетно-ролевой игры и формирование её на этапах раннего и младшего дошкольного возраста // *Игра и её роль в развитии ребёнка дошк. возраста: Сб. тр.* – М.: АПН СССР, 1978. – 155 с. – С. 58 – 64.

173. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Изд. Дом „Карапуз”, 2000. – 272 с.

174. Мухина В.С. Психология дошкольника: *Учеб. пособие для пед. ин-тов и педучилищ / Под ред. Л.А. Венгера.* – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.

175. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К., 1991.* – 25 с.

176. Науменко Т.І. У дитячий садок прийшли новенькі. – Запоріжжя: ЛПС Лтд., 2000. – 72 с.
177. Науменко Т.І. Як активізувати мовлення малят? // Дошкілля. – 2007. – № 1. – С. 10 – 13.
178. Науменко Т., Марченко І. Планування роботи музичного керівника (музичний розвиток дітей від 2 до 7 в умовах ДНЗ) // Дитячий садок. – 2006. – число 44 (380) листоп. – 32 с.
179. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: „Наука”, 1981. – 158 с.
180. Непомнящая І.М. Методика використання ідей Є.І. Тихеєвої в збагаченні побутового словника дітей старшого дошкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 1998.
181. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1978. – 159 с.
182. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
183. Олійник Л.М. Формування уявлень про властивості і співвідношення предметів у дітей раннього віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – К., 2004. – 25 с.
184. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – Изд. 3-е. – СПб.: „Речь”, 2004. – 276 с.
185. Павлов І.П. Лекції про роботу великих півкуль головного мозку. – К.: Вид-во АН УРСР, 1952. – 238 с.
186. Павлова Л.Н. Наглядно-дидактическое пособие „Раннее детство: развитие речи и мышления”. – М.: Мозаика-Синтез, 2002.
187. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: Метод. пособие – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 168с.
188. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – С. 15 – 16.

189. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 30 – 33.
190. Пентилюк М.І. Закономірності навчання рідної мови // Зб. наук. пр.: Пед. науки. – Вип. 10. – Херсон: Айлант, 1999. – 328 с.
191. Пентилюк М.І. Словник-довідник з української лінгводидактики. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
192. Пентилюк М.І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
193. Петрова В.А. Занятия по развитию речи с детьми до трёх лет. – М.: Просвещение, 1970. – 136 с.
194. Пенфилд У., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы / Под ред. кор. АПН РСФСР, засл. деят. науки, проф. В.Н. Мясищева. – Л.: „Медицина” Ленингр. отд-ние, 1964. – 143 с.
195. Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребёнка. – 18-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
196. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. – К.: Нора – принт, 2002. – 310 с.
197. Плиско К.М. Принципы, методы і форми навчання української мови. – Х.: Основа, 1995. – 239 с.
198. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
199. Постоян Т. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 1998. – 195с.
200. Програма розвитку та виховання дітей раннього віку „Зернятко” / Наук. кер. О.Л. Кононко. – К.: Кобза, 2004. – 192 с.
201. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.



202. Радомская С.В. Методика обучения монологизированию с использованием разветлённых синтаксических структур: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1996. – 201 с.

203. Развивающие игры для детей от года до трёх лет / Сост. А.Е. Бондаренко. – М.: АСТ.; Донецк: Сталкер, 2003. – 160 с. (Здоровый ребёнок).

204. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве: Сб. ст. / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1966.

205. Развитие речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Метод. рекомендации – К.: Рад. шк., 1990. – 37 с.

206. Роговик Л.С. Психомоторика дитини. – К.: Главник, 2005. – 112 с.

207. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 95 с.

208. Розенталь Д., Теленкова М. Справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1972. – 495 с.

209. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

210. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии . – СПб: Питер, 2002. – 720 с.

211. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 2003. – 21 с.

212. Румер Т.А. Понимание речи в общении ребенка и взрослого // Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1990. – 137 с. – С.116 – 127.

213. Садова Т.Н. Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 1997. – 24 с.

214. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребёнка / Под ред. В.И. Бельтюкова. – М.: Педагогика, 1973. – 119 с.

215. Седов К.Ф. Жанры общения в речевом онтогенезе // Ребёнок как партнёр в диалоге: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. второй. – СПб.: Изд-во „Союз”, 2001. – С. 189 – 200.

216. Селёдкина Е.В. Особенности формирования глагольного словаря // Речь ребёнка: ранние этапы: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. первый. – СПб., 2000. – 215 с. – С.75 – 93.

217. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.

218. Слобин Д. Психоллингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.

219. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.

220. Смирнова Е., Рошка Г. Роль общения со взрослыми в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребёнка на 1 году жизни // Вопр. психологии. – 1987. – № 3. – С.57 – 63.

221. Сорокин Ю.А., Тарасов Є.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 327 с.

222. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Пер. с фр. под ред. и с прим. Р.И. Шор. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.

223. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК”, 2002. – 224 с.

224. Стилистика русского языка: жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста / В.Н. Виноградова, Т.Г. Винокур, Л.И. Ерёмкина и др. – М.: Наука, 1987. – 236 с.

225. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2 – 3 лет): Ранняя диагностика умственного развития. – М.: Компания „Петит”, 1994. – 32 с.

226. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 174 с.

227. Тихеева Е.И. Игры и занятия малых детей: Пособие для родителей и работников дошкольных учреждений. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 119 с.

228. Тонкова-Ямпольская Р.В. Внешняя среда и психическое развитие ребёнка. – М.: Медицина, 1984. – 208 с.

229. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами фольклору: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 1998. – 16 с.

230. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 364 с.

231. Ушакова О.С. Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.- метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

232. Ушакова О.С. Струнина Е.М. Ф.А. Сохин и его научная школа // Детский сад от А до Я. – 2005. – № 2 (14). – С. 38 – 43.

233. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

234. Ушинский К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х томах / Ред. кол.: В.М. Столетов (голова) та ін. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 488 с.; Т.2. – 352 с.

235. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.

236. Фонарёв А.М. Развитие ориентировочных реакций у детей / А.М. Фонарёв; Науч. – исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1977. – 87 с.

237. Фонарёва С.В. Формирование словесно-управляемых действий у детей раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1966. – 15 с.

238. Фрадкина Ф.И, Лехтман-Абрамович Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. – М.: Медгиз, 1949. – 12 с.

239. Фребель „Будем жить для своих детей” / Сост., предисл. Л.М. Волобуева. – М.: Изд. дом „Карапуз”, 2001. – 288 с.

240. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 320 с.

241. Хаджирадева С.К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 15.05. 1996. – 24 с.

242. Хризман Т.П., Еремеева В.П., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность ребёнка. – М.: Педагогика, 1991. – 231 с.

243. Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога „взрослый-ребёнок”: функции реплик-повторов // Ребёнок как партнёр в диалоге: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. второй. – СПб.: Изд-во „Союз”, 2001. – С. 9 – 24.

244. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

245. Чивилева И.В. Личностные характеристики активности и их проявления в речи: Дис. ... канд. пед. наук: – Рязань, 2005. – 218 с.

246. Чуковский К.И. От двух до пяти. – 21-е изд., испр. и доп. – М.: Дет. лит., 1970. – 414 с.

247. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). – М.: Наука, 1990. – 168 с.

248. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия: Учеб. пособие / Сост. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с. – С. ...

249. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

250. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 384 с.

251. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14: Психология. – 1978. – № 3. – С. 3 – 12.

252. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.

253. Юриста В.А., Терещук М.О. Перспективне планування роботи з дітьми 1 молодшої групи: Метод. посібник. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. – 88 с.

254. Юртайкина Т.М. Развитие речи и речевого общения детей третьего года жизни // Развитие речи и речевого общения / Под ред. О.С. Ушаковой. – М., 1995. – 150 с. – С. 47 – 64.

255. Якименко С.І., Голян Л.П. Ігрова діяльність. Перша молодша група (3-й рік життя). – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2003. – 32 с.

256. Якименко С.І., Голян Л.П. Художньо-мовленнєва діяльність. Перша молодша група (3-й рік життя). – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2003. – 56 с.

257. Яценко М.А. Адъективный словарь ребёнка: размерные прилагательные // Речь ребёнка: ранние этапы: Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. первый. – СПб., 2000. – 215 с. – С. 57 – 74.

258. Bowlby, J. Maternal Care and Mental Health. 1951. – 166p.

259. De Villiers, P.A. & De Villiers, J.G. Early Language. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

260. Elkind, D. Images of young child. – Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1993.

261. Field, T. Infancy. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

262. Garvey, C. Children's talk. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

Додаток А

**Показники мовленнєвого розвитку дітей третього року життя**

№	Програма	Показники мовленнєвого розвитку	
1	Малятко	<p><i>Показники:</i></p> <p><i>Розділ „Дитина і навколишній світ”:</i></p> <p>Знає імена рідних, уміє чемно спілкуватись з ними.</p> <p>Знає назву дитячого садка, орієнтується у приміщенні групової кімнати.</p> <p>Знає прості правила взаємин з однолітками.</p> <p>Орієнтується у простих видах праці дорослих і намагається надавати допомогу.</p> <p><i>Розділ „Мовленнєве спілкування”:</i></p> <p>Розуміє текст віршів, оповідань, казок у супроводі унаочнення та без.</p> <p>Відповідає на запитання та звертається із запитанням до дорослого.</p> <p>Володіє вимовою всіх звуків (крім [р], [ш]).</p> <p>Читає напам'ять вірші, розповідає казки.</p> <p>Охоче вступає в розмову з дорослим та однолітками.</p> <p>Обсяг словника до 1200 – 1500 слів.</p>	223
2	Маляточко (Дитина в дошкільні роки)	<p>Вимовляє правильно, чітко всі голосні та приголосні звуки, крім шиплячих. Зникає загальна пом'якшеність мовлення. Мовлення емоційно виразне.</p> <p>У словнику дитини є всі частини мови, окрім прислівників і дієприслівників. Словник складає 1000 – 1300 слів.</p>	
№	Програма	Показники мовленнєвого розвитку	
		<p>Уживає запитання „Для чого”, „Навіщо?”, „Чому?”</p> <p>Розмовляє простими поширеними, складносурядними та складнопідрядними реченнями зі сполучниками та сполучними словами.</p> <p>Правильно вимовляє більшість відмінкових</p>	

№	Програма	Показники мовленнєвого розвитку
		<p>З'являються перші запитання. Мовлення набуває зв'язності, структура мовлення наближається до мовлення дорослого. Робить спроби встановити елементарні причинно-наслідкові зв'язки між предметами та діями з ними.</p> <p>Звернення до партнера-однолітка ситуативні, проте різноманітні за змістом, формою, мотивами.</p> <p><i>Друге півріччя:</i></p> <p>Вимовляє складні за артикуляцією звуки, правильна звуковимова поєднується в мовленні зі спотвореною.</p> <p>Мовлення зв'язне, виступає способом зв'язку та вираження життєвих вражень. Задає дорослим багато запитань. Основна форма мовлення – діалогічна. Мовлення виконує планувальну функцію. Словник поповнюється словами-узагальненнями. Мовлення супроводжується ритмічними рухами, жестами, ходою. Міра культури поведінки у спілкуванні визначається прихильністю до партнера.</p>



Додаток Б  
Сюжетна картинка „Осінь”



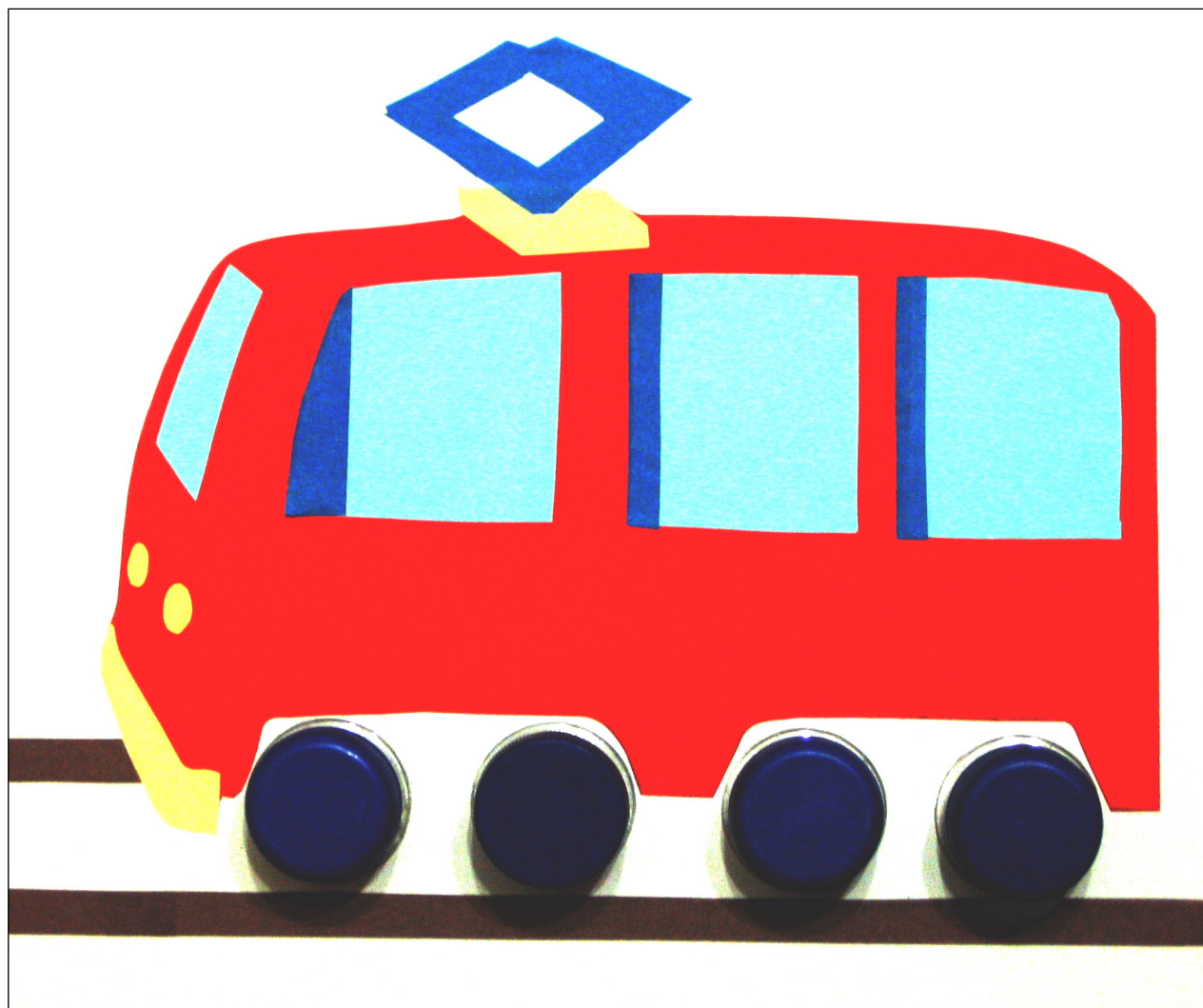
## Додаток В

## Анкета для батьків

1. Прізвище та ім'я дитини
  2. Стать дитини
  3. Вік (ураховуючи місяці)
  4. Склад сім'ї
  5. Чи відвідує дитина дитячий садок, дитячий центр розвитку тощо? З якого віку? (ураховуючи місяці)
  6. Ваша дитина повторює за вами слова, частини фраз:  
А – часто  
Б – інколи  
В – ніколи
  7. Ваш малюк виконує ваші прохання (Принеси зайчика, поклади кубик тощо).  
А – часто  
Б – інколи  
В – ніколи
- Наведіть приклад, коли дитина неправильно виконала ваше прохання
8. Ваш малюк самостійно називає предмети, що оточують:  
А – часто  
Б – інколи  
В – ніколи
  9. Удома Ви граєтесь з дитиною:  
А – постійно, у спеціально відведений для цього час  
Б – намагаюсь робити це постійно  
В – інколи, коли є вільний час
  10. Ваші ігри з малюком переважно  
А – рухливі (які саме)  
Б – дії з іграшками (які саме)  
В – різноманітні

11. Як малюк реагує на фразу „Давай пограємось”?
12. Під час вашої гри малюк переважно
- А – грає „сам по собі”
  - Б – повторює все за вами
  - В – грає з вами, діючи самостійно
13. Граючись самостійно, ваш малюк коментує свої дії
- А – часто (наведіть приклад)
  - Б – інколи
  - В – ніколи
14. Ваш малюк самостійно мотивує свої дії (Надіну шапку, бо холодно):
- А – часто (наведіть приклад)
  - Б – інколи
  - В – ніколи
15. Коли Ви починаєте читати віршик або казку, ваш малюк:
- А – продовжує гратись
  - Б – припиняє гру та уважно слухає
  - В – намагається повторювати та запитує незрозуміле
16. Ви вважаєте, що вимова вашого малюка:
- А – відповідає віковим особливостям (труднощі у вимові шиплячих, сонорних, пом`якшення приголосних)
  - Б – недостатньо чітка для його віку
  - В – мою дитину важко зрозуміти
16. Оцініть обсяг словника вашої дитини:
- А – відповідає нормі (2 роки – 300 слів; 3 роки – до 1200слів)
  - Б – менше норми
  - В – більше норми

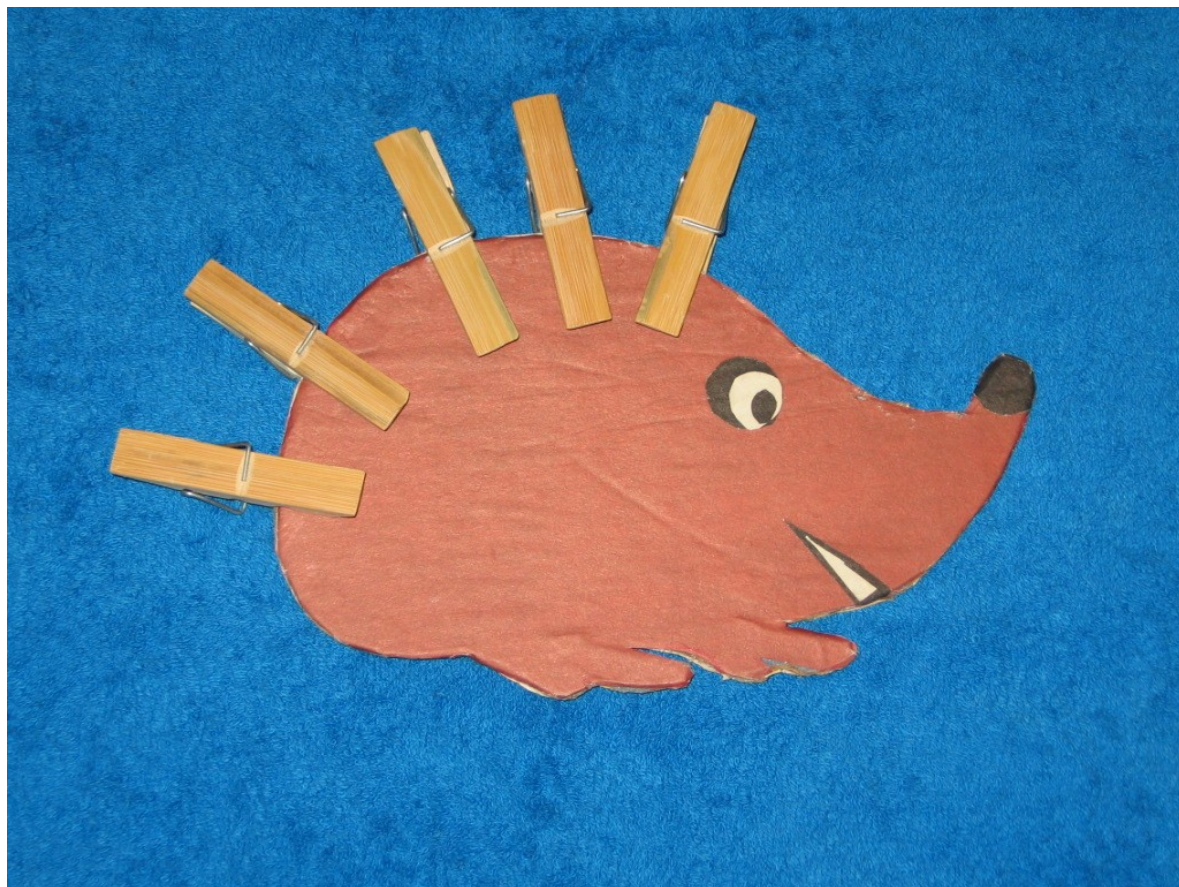
Додаток Д  
Іграшка „Трамвайчик”



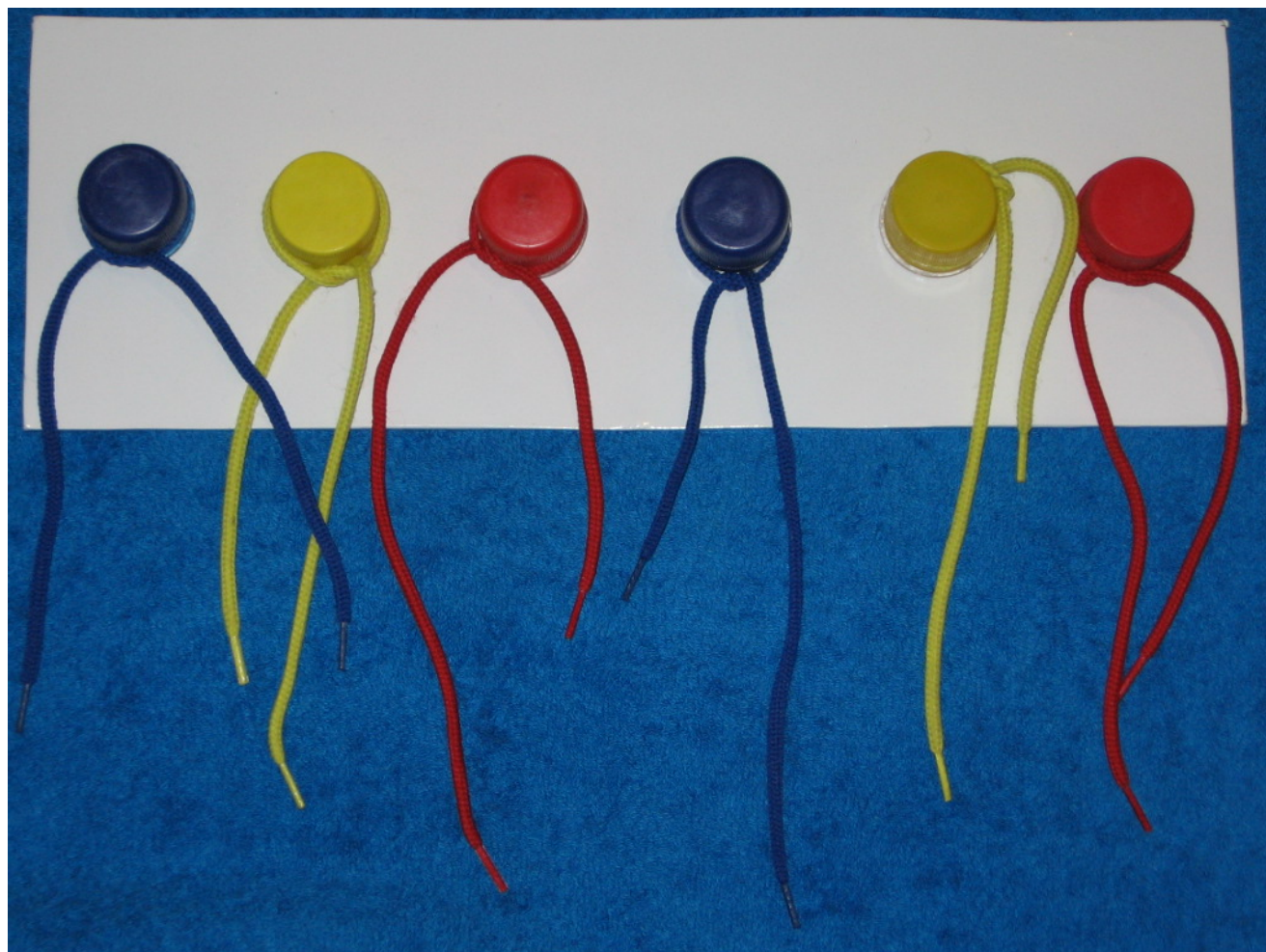
Додаток Ж  
Іграшка „Будинок”



Додаток 3  
Іграшка „Їжачок”



Додаток К  
Іграшка „Різнокольорова смужка”

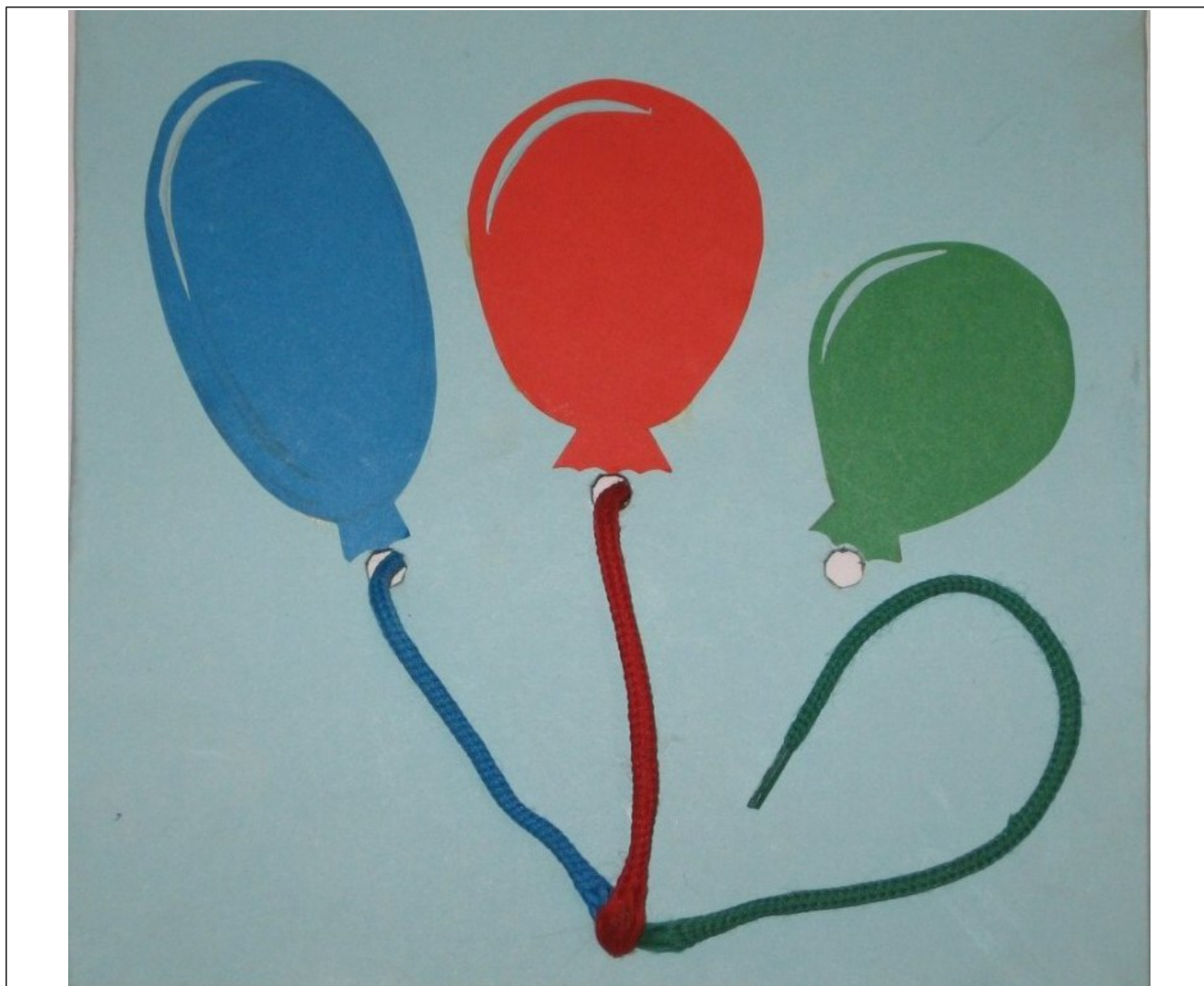


Додаток Л  
Іграшка „Цукерки”





Додаток М  
Іграшка „Повітряні кульки”



## Додаток Н

## Приклади художніх творів до сюжетної картинки „Зима”



*Г. Бойко*

**Перший сніг**

Сніг пухнастий, наче вата,  
Аж по ньому жаль ступати, –  
Білий, чистий сніг

*Г. Бойко*

Довгі вуха, куций хвіст  
Невеличкий сам на зріст.  
(Заєць)

Влітку сіренький –  
Взимку біленький. (Заєць)

*В. Діденко*

**Зима**

Сніжинки, сніжинки, сніжинки  
Розсипала всюди зима  
І жодної в поле стежинки  
від нашої хати нема.

*М. Познанська*

**Сніг іде**

Тихо, тихо сніг іде,  
Білий сніг лапатий.  
Ми у двір скоріш підем,  
Візьмемо лопати.  
Ми прокинем зранку  
Стежку біля хатки.

**Зима**

Сніг біленький і м'який –  
Подивитись любо.  
І дерева, й малюки  
Одягають шуби.

*Г. Бойко*

Морозець, морозець,  
Не щипай нам щічки.  
Теплі валянки у нас,  
Шубки й рукавички.