

Бердянський державний педагогічний університет

На правах рукопису

Омелянєнко Алла Володимирівна

УДК 372.214:372.43:372.52

**Навчання дітей старшого дошкільного віку
складати розповіді-роздуми**

13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – Зрожевська А.Я.,
кандидат педагогічних наук, доцент

Бердянськ – 2007 рік

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ	
1.1. Сутність і характеристика зв'язного мовлення	11
1.2. Сутність і характеристика розповіді-роздуму	30
1.3. Взаємозв'язок мислення і мовлення у роздумах дітей дошкільного віку	41
1.4. Лінгводидактичні дослідження навчання дітей розповідей	
1.4.1 Проблема навчання дітей розповідей в педагогіці та лінгводидактиці	51
1.4.2 Дослідження проблеми навчання дітей розповідей в дошкільній лінгводидактиці	59
1.5. Стан навчання дітей складати розповіді-роздуми в практиці сучасної дошкільної освіти	75
Висновки з розділу 1	84
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ	
2.1. Характеристика рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми	87
2.2. Експериментальна методика навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум	118
2.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми	170
Висновки з розділу 2	186
ВИСНОВКИ	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	192
ДОДАТКИ	213

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ССЦ – складне синтаксичне ціле

Ч – частина

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається необхідністю реалізації концепції мовної освіти, «Базового компонента дошкільної освіти» в Україні, у яких значна увага приділяється формуванню мовленнєвої компетенції дитини, вихованню мовної особистості. Центральним, провідним завданням у формуванні мовленнєвої компетенції є розвиток зв'язного мовлення, через яке реалізується передусім його основна функція – комунікативна. Необхідність навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум обумовлена значенням цього виду зв'язного мовлення в організації спілкування, у розвитку розсудливості як однієї із базових якостей особистості дошкільника, спроможного грамотно, аргументовано, доводити власні переконання, логічно, послідовно, зв'язно викладати свої думки в різноманітних життєвих ситуаціях.

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях проблема розвитку зв'язного мовлення розглядається у різних аспектах: навчання дітей сюжетної розповіді (О.Білан, Н.Водолага, Н.Гавриш, В.Захарченко, Т.Постоян, Л.Шадріна), творчої розповіді (Л.Ворошніна, Н.Орланова, О.Ушакова, А.Шибицька), розвиток описового мовлення (В.Гербова, А.Зрожевська, С.Ласунова), розвиток зв'язного мовлення у процесі ознайомлення із природою (Н.Виноградова), розвиток пояснювального мовлення (Н.Кузіна, Н.Луцан), використання художньої літератури в розвитку монологічного мовлення (А.Богущ, Н.Маліновська, О.Монке, О.Ушакова, Л.Фесенко).

Учені (Л.Войтко, О.Запорожець, В.Зеньковський, Т.Косма, Г.Костюк, О.Лурія, С.Рубінштейн) стверджують, що дитина досить рано починає помічати елементарні причинні залежності та робити певні висновки. Уже старші дошкільники здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки явищ, доводити істинність своїх думок, роздумувати над подіями, які відбуваються у довкіллі, що дозволяє констатувати доступність старшим дошкільникам складати зв'язні висловлювання – розповіді-роздуми.

Проблема навчання складати міркування перебувала здебільшого в центрі уваги лінгводидактів початкової та середньої ланок освіти (А.Галетова, І.Головка, А.Зимульдинова, Л.Міненко, Р.Нікольська, М.Стельмахович). Окремі дослідження засвідчили можливість навчання старших дошкільників створювати тексти-міркування (Н.Семенова, Н.Харченко), доведення (Л.Войтко). Водночас проблема навчання дошкільників розповідей-роздумів не була предметом дослідження у сучасній дошкільній галузі лінгводидактики. Протиріччя, що виникли між необхідністю навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум та її несистемним використанням у процесі мовленнєвого розвитку дітей, між практичною потребою методики навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум та недостатньою теоретико-методичною розробленістю проблеми зумовили вибір теми дослідження **«Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалось у межах наукової теми «Теоретико-методичні засади розвитку мовленнєвого спілкування дошкільників і школярів» (№0100U006564), яка входить до тематичного плану Південного наукового центру АПН України. Автором досліджено навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми. Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Бердянського державного педагогічного інституту імені П.Д. Осипенко 10 вересня 2001 року (протокол №1) та заочною Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні 25 вересня 2001 року (протокол №7).

Мета дослідження – визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови та розробити експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність поняття «розповідь-роздум»; уточнити поняття «розповідь», «текст».
2. Виявити критерії та показники й охарактеризувати рівні сформованості вмій дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

3. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

4. Розробити й апробувати експериментальну методику навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

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

Предмет дослідження – педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Гіпотеза дослідження – навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: розширення знань дітей про довкілля, стимулювання їх до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз лінгвістичної літератури з метою визначення істотних ознак роздуму; аналіз психолого-педагогічної, програмно-методичної, лінгводидактичної літератури для з'ясування сучасного стану навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми; відбір критеріїв і показників сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми; моделювання занять з навчання дітей старшого дошкільного віку створювати розповіді-роздуми; розробка експериментальної системи мовленнєвих вправ і дидактичних ігор; порівняльна характеристика результатів навчання дітей складати розповіді-роздуми; емпіричні – спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей на заняттях, екскурсіях, в ігровій та трудовій діяльності для з'ясування рівня розвитку мовленнєвих умінь продукувати розповіді-роздуми; анкетування вихователів з метою обізнаності та визначення місця розповіді-роздуму в навчально-

виховному процесі; аналіз навчально-виховних планів вихователів і чинних програм дошкільних навчальних закладів щодо з'ясування завдань з навчання дітей дошкільного віку складати розповіді-роздуми; педагогічний експеримент з метою навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми; статистичні – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних щодо з'ясування рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.

База дослідження: дошкільні навчальні заклади № 25, 34, 36, 37, 39, 40 м. Бердянська Запорізької області, дошкільні навчальні заклади № 107, 282, 288 м. Запоріжжя, дошкільні навчальні заклади № 214, 220 м. Дніпропетровська. Дослідженням охоплено 260 дітей старшого дошкільного віку. До анкетування залучено 200 вихователів дошкільних навчальних закладів Дніпропетровської, Донецької та Запорізької областей.

Наукова новизна дослідження: вперше визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови ефективного навчання дошкільників продукувати розповіді-роздуми: розширення знань дітей про довкілля, стимулювання їх до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію. Виявлено критерії і показники сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум: структурно-організаційна схема розповіді-роздуму з показником уміння складати розповідь-роздум із трьох частин (теза, доведення, висновок); змістова характеристика розповіді-роздуму з показниками: вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі, вміння виділяти причинно-наслідкові зв'язки та розкривати їх у мікротемах; способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму з показниками: вміння використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі (ланцюжковий, паралельний), наявність мовних засобів зв'язку в

розповіді-роздумі (підрядні сполучники, вставно-модальні слова, займенники); обсяг розповіді-роздуму з показником наявності в ньому різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповнення. Охарактеризовано рівні сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку продукувати розповідь-роздум. Виявлено: стадії послідовного формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми (інформаційно-змістова, діалогічна, репродуктивна та самостійне продукування розповідей-роздумів) та тенденції у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: ефективність засвоєння дітьми знань про функціональне призначення розповіді-роздуму, її структуру та мовленнєве оформлення залежить від рівня розвитку уявлень про причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами довкілля, від змісту і форми спілкування дорослого з дітьми, від організації дитячої діяльності; темпи розвитку сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум залежать від загального рівня мисленнєвого та мовленнєвого розвитку дитини; міцність засвоєння дітьми знань про функціональне призначення розповіді-роздуму, її структуру та мовленнєве оформлення у самостійному активному мовленні залежить і обумовлюється раціональним поєднанням різних видів і типів занять; самостійне складання дітьми розповіді-роздуму залежить від занурення дітей у різні види діяльності, що стимулюють мовленнєву активність дошкільників. Уточнено зміст понять «розповідь», «текст». Набула подальшого розвитку методика навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Практичне значення дослідження полягає у розробці поетапної методики навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми, у якій сформульовано мету й завдання навчання розповідей-роздумів на підготовчому, ознайомлювально-репродуктивному та діяльнісному етапах, до кожного експериментального етапу розроблено змістовий аспект навчання, презентовано методи, прийоми, організаційні форми та засоби його реалізації; у розробці системи вправ, логічних мовленнєвих задач, дидактичних ігор, спрямованих на поступове формування мовленнєвих умінь дітей складати розповідь-роздум. Запропоновані в дослідженні критерії та показники сформованості таких умінь дітей можуть бути

використані науковцями і вихователями дошкільних навчальних закладів як діагностична методика розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Представлені рівні сформованості досліджуваних умінь дітей можуть слугувати даними при визначенні вихователями дошкільних навчальних закладів вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Визначені педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми допоможуть як науковцям, так і практикам у створенні, плануванні та організації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах. Упровадження експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми відбувалося на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, ознайомлення з довкіллям, ознайомлення з природою, а також під час проведення екскурсій, спостережень, дидактичних ігор, гри-змагання «Хочу все знати», мандрівки Країною Запитань, клубу Чомучки. Запропонована методика навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми може бути використана у процесі викладання розділу «Методика розвитку зв'язного мовлення» у навчальному курсі «Дошкільна лінгводидактика» при підготовці фахівців дошкільної освіти у навчальних закладах II-IV рівня акредитації, в післядипломній освіті, в підвищенні кваліфікації педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, а також при укладанні навчальних посібників для студентів педагогічних навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільне виховання», при складанні варіативних програм із розвитку і навчання рідної мови, розробці методичних рекомендацій для вихователів дошкільних навчальних закладів.

Матеріали дисертаційного дослідження було впроваджено й апробовано у процесі навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів № 25, 34, 36, 37, 39, 40 м. Бердянська Запорізької області (акт про впровадження №1069 від 27.08.2007 р.), дошкільних навчальних закладів Бердянського району Запорізької області (акт про впровадження № 1034 від 28.08.2007 р.), дошкільних навчальних закладів Козелецького району Чернігівської області (акт про впровадження №01-26/984 від 14.11.2007 р.), дошкільних навчальних закладів №214, 220 м. Дніпропетровська (акт про впровадження №791/01-07 від 25.07.2006 р.), дошкільних навчальних закладів

№29, 51 м. Дніпродзержинська Дніпропетровської області (акт про впровадження №01-14/59 від 07.08. 2007 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується науковим обґрунтуванням вихідних позицій, використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті та завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; результатами втілення у практику роботи дошкільних навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дисертаційного дослідження доповідалися на всеукраїнських науково-практичних конференціях («Актуальні проблеми дошкільної освіти та підготовки фахівців на сучасному етапі», м. Бердянськ, 2000; «Гуманізація навчально-виховного процесу», м. Слов'янськ, 2007), міжнародних наукових конференціях («Проблема наступності у підготовці дітей дошкільного і молодшого шкільного віку до життєдіяльності», м. Бердянськ, 2002; «Наука і освіта 2005», м. Дніпропетровськ, 2005; «Наука про дитинство та сучасна освіта», м. Москва, 2005; «Гармонізація психофізичного та соціального розвитку дітей», м. Мінськ, 2007); на щорічних конференціях і методичних семінарах професорсько-викладацького складу Бердянського державного педагогічного університету впродовж 2001-2007 років.

Публікації. Основні положення й результати дослідження висвітлено в 16 публікаціях, серед яких 8 – у фахових виданнях України, що повністю відображають зміст дисертаційної роботи.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (268 найменувань), додатків (2 на 9 сторінках). Загальний обсяг дисертації 190 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 3 діаграми, які займають 6 самостійних сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

1.1. Сутність і характеристика зв'язного мовлення

Проблема розвитку зв'язного мовлення досліджувалася психологами (Л.Виготський, І.Зимняя, Г.Леушина, О.Лурія, С.Рубінштейн та ін.), лінгвістами (І.Гальперін, Н.Зарубіна, М.Кочерган, О.Леонтьєв, Л.Лосєва, О.Москальська, О.Нечаєва, Е.Реферовська, Г.Солганік), лінгводидактами (А.Богуш, Н.Гавриш, М.Вашуленко, Т.Ладиженська, Н.Луцан, М.Пентилюк, О.Ушакова). З'ясуємо насамперед сутність поняття «зв'язне мовлення». Звернемося до словникових джерел.

Зв'язне мовлення – це така мовленнєва діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини [221, с. 57].

Найбільш докладно з психологічного погляду розглядають сутність зв'язного мовлення С.Рубінштейн і Г.Леушина. Так, С.Рубінштейн визначає сутність поняття зв'язного мовлення, розглядає умови його формування, розкриває процес онтогенезу мовленнєвого спілкування та дає йому комплексну характеристику. На думку вченого, поняттю зв'язності рівнозначна мисленнєва завершеність як визначальна ознака висловлювання. «Психологічно в певному розумінні передусім для самого мовця, усіляке справжнє мовлення, яке передає думку, бажання мовця є зв'язним мовленням (на відміну від окремого залежного слова, вилученого із контексту мовлення)» [215, с. 468]. У специфічному, термінологічному сенсі слова, зв'язним учений називає таке мовлення, яке «відображає у мовленнєвому плані всі істотні зв'язки свого предметного змісту» [215, с. 469]. С.Рубінштейн вважає, що зв'язне мовлення – це «вміння висловлювати думку у зв'язній мовленнєвій побудові», передавати смислове ціле, відображувати його в мовленнєвому плані таким чином, щоб воно було зрозумілим для стороннього слухача. Тобто характерною особливістю

зв'язного мовлення вважається його зрозумілість для співрозмовника. «Зв'язність мовлення, за С.Рубінштейном, означає адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить чи пише з урахуванням зрозумілості її для слухача чи читача» [215, с. 469].

Г.Леушина, вивчаючи особливості становлення мовлення у дітей дошкільного віку, під «зв'язним мовленням» розуміє мовлення, «форма якого закономірно пов'язана і визначається його змістом, а зміст є вираження відповідного бажання, наміру чи думки того, хто говорить» [148, с. 22].

Характеризуючи зв'язне мовлення дошкільників, учені Л.Виготський, З.Істоміна, Г.Леушина поділяють його на ситуативне та контекстове [37], [105], [148]. Зазначимо, що визначення ситуативного та контекстового мовлення належить С.Рубінштейну [215]. Найбільш повно характеристика ситуативного та контекстного мовлення подається в дослідженні Г.Леушиної, яке було проведене під керівництвом С.Рубінштейна.

Генетично первинною формою зв'язного мовлення, як свідчать дослідження учених, є ситуативне, яке може бути зрозумілим тільки в певній ситуації. Це мовлення, що супроводжує дії, жести, міміку. Для нього є характерним неповні речення, окремі слова, рухи і тому воно може бути зрозумілим тільки в певній ситуації. Оволодіння контекстовою формою мовлення зумовлене більш складними завданнями. У ньому мають бути розкриті та відображені всі істотні зв'язки, думки. Для того, щоб зрозуміти його нема потреби спеціально враховувати конкретну ситуацію, в якій знаходиться та говорить дитина. Ситуативне і контекстове мовлення завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку, але контекстове не витісняє ситуативне і не приходить йому на зміну. Як зазначає С.Рубінштейн, ситуативне і контекстове мовлення, з розвитком останнього, співіснують у дитини [215, с. 469].

С.Рубінштейном сформульована теза про те, що в комплексному процесі онтогенезу мовленнєвого спілкування є центральний напрям розвитку, який інтегрує всі інші мовленнєві аспекти – це формування уміння продукувати та розуміти контекстові висловлювання: «Основна лінія мовленнєвого розвитку дитини в цьому найістотнішому для мовлення його аспекті, за словами С.Рубінштейна, полягає в

тому, що від виключно панівного стану тільки ситуативного мовлення дитина переходить до оволодіння і контекстовим мовленням» [214, с. 470].

Зв'язне мовлення поділяється на діалогічне та монологічне. Діалогічне мовлення розглядається вченими (О.Гвоздєв, Г.Леушина, Н.Луцан, Е.Палихата, В.Скалкін, Л.Щерба, Л.Якубинський) як первинна природна форма мовленнєвого спілкування, що складається з обміну висловлювань [57], [148], [161], [250], [256]. Діалогічне мовлення це – ситуативне, контекстне, згорнуте, еліптичне, довільне, реактивне, мало організоване мовлення. За лінгвістичним енциклопедичним словником, у діалогічному мовленні використовуються такі форми як запитання, відповідь, додавання, пояснення, розповсюдження, заперечення, формули мовленнєвого етикету та конструктивні зв'язки реплік [153, с. 17].

Монологічне мовлення – це розгорнутий вид мовлення, оскільки мовець мусить не тільки назвати предмет, але й розкрити різні зв'язки (часові, причинно-наслідкові), що характерні для нього. Довільність монологічного мовлення О.Леонтьєв розуміє як «здатність дитини в порядку вольового акту здійснювати висловлювання на основі немовленнєвого змісту» [147, с. 24]. Учений зазначає, що монолог – це організований вид мовлення, у якому потрібно спланувати не тільки кожне окреме висловлювання, а й усе своє мовлення, весь монолог як ціле. Він підкреслює, «всі ці особливості (розгорнутість, довільність, планування, цілісність) монологічного мовлення доводять, що воно вимагає спеціального мовленнєвого виховання» [144, с. 53].

На необхідності спеціальної роботи з розвитку зв'язного монологічного мовлення дітей наголошували Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець, Г.Леушина, І.Синиця, Ф.Сохін, С.Рубінштейн, Л.Федоренко, Л.Щерба. Ці вчені зазначають, що зв'язним монологічним мовленням дитина дошкільного віку починає оволодівати в 4–4,5 роки. Це пов'язано з розвитком мислення дитини, ускладненням дитячої діяльності, формами спілкування з оточуючими людьми. За таких умов у дошкільника з'являється потреба у нових мовленнєвих засобах та формах побудови монологу. Як засвідчують дослідження (Н.Гавриш, О.Леонтьєв, Г.Леушина, С.Рубінштейн, Ф.Сохін, А.Шанхарович), самотійно діти не можуть на достатньому

рівні опанувати форми побудови монологу, їх цьому необхідно спеціально вчити [50], [145], [148], [215], [226], [249]. Розглядання монологу як форми зв'язного мовлення у лінгвістичному, психологічному та прагматичному аспектах необхідне для нашого дослідження у плані розуміння становлення зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. Виділення монологу як об'єкта дослідження започатковано працями відомих мовознавців (В.Виноградов, Л.Щерба, Л.Якубинський).

Дослідники (Д.Баранник, М.Бахтін, Л.Васильєв, Л.Щерба, Л.Якубинський) вважають за доцільне визначати монолог, протиставляючи його діалогу, беручи до уваги найвагомші ознаки монологу: лінгвістичні, психологічні, прагматичні [10], [11], [24], [250], [256].

Так, Л.Якубинський при розмежуванні форм мовленнєвого спілкування спирається на прагматичний ракурс. Визначення форм мовленнєвого спілкування – монологу та діалогу, автор обґрунтовує з їх протиставлення, відзначаючи, що для діалогу характерні такі ознаки: порівняно швидкий обмін думками, коли кожний компонент обміну є реплікою і одна репліка в найвищому ступені обумовлена іншою; обмін відбувається поза будь-яким попереднім розмірковуванням; компоненти не мають особливої заданності, в побудові реплік відсутня навмисна зв'язаність, і вони в найвищому ступені короткі. Для монологу характерні: протяжність та обумовлена нею зв'язність, побудова мовленнєвого ряду; однобічний характер висловлювання, не розрахований на термінову репліку, заданність, попереднє обмірковування [256, с. 12].

Порівнюючи діалогічне та монологічне мовлення автор виділяє таку основну ознаку монологу, як складність: «Діалог, звичайно, є не тільки обмін запитаннями та відповідями, – зазначає автор – але у відомій мірі у всякому діалозі присутня ця можливість недомовлення, неповного висловлювання, непотрібність мобілізації всіх тих слів, які повинні були б бути мобілізованими для виявлення такого самого мисленнєвого комплексу в умовах монологічного мовлення» [256, с. 51]. Як бачимо, Л.Якубинський виділяє такі диференціальні ознаки монологу як обсяг висловлювання, зв'язність мовлення, його упорядкованість, однобічний характер висловлювання, попереднє обдумування, складність.

Монолог, на думку І.Синиці, це – «організоване мовлення, яке має свою програму і структуру», бо сам мовець визначає задум, зміст, план, логіку формування кожної фрази [219, с. 26]. Як стверджує автор, монолог має бути пластичнішим, безперервним, відбуватись у певному темпі. У порівнянні з діалогом монолог містить значно менше немовних засобів, підтекст незначний, більша кількість інформації, більша кількість словесного матеріалу, більша протяжність у часі. Для монологічного мовлення характерним є організованість, планування і зв'язність, більша в порівнянні з діалогічним, активність і самостійність, менша ситуативність і підтриманість.

Інші дослідники (Д.Баранник, М.Бахтін, Г.Винокур, І.Гальперін, Н.Головань) у характеристику монологу включають такі ознаки, як довжина мовленнєвого відрізка, композиційна складність. Так, М.Бахтін зазначає, що монолог характеризується «не тільки своїм змістом (тематичним) та мовним стилем, тобто відбором словникових, фразеологічних та граматичних засобів мови, але насамперед своєю композиційною побудовою» [11, с. 258].

Г.Винокур називає три ознаки монологу: помітна композиційна складність, відчутна мовленнєва побудова в середині цілого; спрямованість не стільки до партнерів, скільки до самого мовця, і звідси – необов'язковість словесної реакції партнерів; широкі тематичні межі [42, с. 48].

Серед рис мовленнєвої організованості монологу вченими (Л.Васильєв, І.Гальперін, С.Цейтлін) відзначаються такі: логічність, планомірність, плавність, стрункність композиції, послідовність мовленнєвої думки та форми, що її виражає, обмеженість довільних суб'єктивних привнесень [24], [53], [244].

Треба зазначити, що у визначенні монологу не існує єдиного погляду. Одні дослідники (О.Ахманова, Г.Винокур, Р.Гельгардт, Л.Щерба) вважають, що монолог необхідно інтерпретувати відповідно до його лінгвістичних ознак [7], [42], [60], [250]. Представники такого підходу відзначають такі лінгвістичні ознаки монологу: складність синтаксичних конструкцій (Л.Щерба, Л.Якубинський), розповсюджений тематичний зміст (О.Ахманова, Г.Винокур), граматична оформленість (І.Ковалик).

Існує інший підхід до визначення монологу, прихильниками якого є

В.Виноградов, М.Жинкін, О.Леонт'єв, О.Лурія. Учені вважають недоцільним вводити у характеристику монологу суто лінгвістичні ознаки [40], [83], [140], [159]. Свою думку вони аргументують тим, що не тільки висловлювання як ціле, але і всі відносно закінчені частини монологу не мають лінгвістичних визначень і тому істотнішими для монологу вважають прагматичні характеристики. Відповідно до цього, однією з найважливіших ознак монологу представники цього напрямку вважають заданість, спрямованість на слухача. Так, за В.Виноградовим, «реальною дійсністю мови-мовлення є не абстрактна система мовленнєвих форм, і не ізольоване монологічне висловлювання, і не психофізіологічний акт його здійснення, а соціальна подія мовленнєвої взаємодії» [40, с. 12], за Н.Арутюною, «всілякий мовленнєвий акт розрахований на певну модель адресата» [6, с. 22]. За С.Мотіною, «адресат як компонент середовища завжди присутній у монолозі» [181, с. 31]. Слушною є думка М.І.Жинкіна щодо того, що монолог завжди підтримується зворотнім зв'язком зі слухачами [83, с. 78].

Прихильники психологічного підходу, зокрема Д.Баранник, С.Карпова, О.Лаптева, О.Леонт'єв, Л.Попова, І.Севбо серед ознак монологу називають організований характер (планування), розповсюдженість мовлення, довільність, зв'язність, передбачуваний вплив на слухача [10], [108], [137], [149], [202], [216].

Отже, наведені вище ознаки монологу, а саме: лінгвістичні, психологічні, прагматичні, в тому чи іншому ступені характеризують означену форму зв'язного мовлення. Ці ознаки монологу не є протирічними або взаємовиключними. Вивчаючи зв'язне мовлення, нам видається доцільним виходити з положення про те, що монолог, як одна із форм зв'язного мовлення, мовленнєвого спілкування перебуває у постійній взаємодії з діалогом. У зв'язку з цим досить часто при спілкуванні є характерною особливістю, яку виділяв Л.Якубинський, а саме: функціонування «чистих форм монологу і діалогу нетипове для реальної комунікації» [256, с. 37]. Цей погляд поділяють також Н.Арутюнова, М.Бахтін, В.Бухбіндер, В.Виноградов, Г.Винокур.

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях зв'язне мовлення розглядається вченими (А.Богуш, Л.Варзацька, Н.Гавриш, М.Вашуленко, С.Дорошенко,

Т.Ладиженська, М.Львов) як процес, діяльність мовця та як продукт, результат цієї діяльності (текст, висловлювання). На сучасному етапі текст розглядається як інтердисциплінарний об'єкт, бо лінгвістика текста знаходиться у загальному колі лінгвістичних і нелінгвістичних наук, що вивчають текст. Ця галузь мовознавства інтегрує дані суміжних наук: філософії, логіки, психології. М.Бахтін зазначав, що «текст – це первинна данність усього гуманітарно-філософського мислення, це та безпосередня дійсність, з якої починаються ці дисципліни» [11, с. 286].

Текст – це складний об'єкт, система вищого рангу, що потребує різнобічного вивчення. У лінгвістиці тексту його вивчають в онтологічному, гносеологічному, власне лінгвістичному, психологічному та прагматичному аспектах. Текст одночасно виступає феноменом реальної дійсності та способом її відображення, а також реалізацією системи мови. Водночас текст – це основна одиниця комунікації, особливий вид діяльності, спосіб збереження та передавання інформації, форма існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда. Всі ці аспекти тексту як об'єкта реальної дійсності створюють основу для існування і появи багаточисленних визначень поняття тексту.

Найчастіше в сучасній лінгвістиці вчені (В.Апухтін, І.Гальперін, С.Гіндін, Л.Доблаєв, К.Кожевнікова, М.Кочерган, Л.Лосєва, Т.Ніколаєва, Г.Солганік) текст розглядають як комунікативну одиницю [4], [54], [65], [74], [112], [123], [157], [185], [225]. У цьому аспекті текстом називають «ідеальну вищу комунікативну одиницю, яка має смислову замкненість та закінченість, конституційованою ознакою якої є зв'язність» [112, с. 46], «будь-який закінчений відрізок мовлення, що передається з метою комунікації та має відповідну цій меті внутрішню організацію» [225, с. 36].

В інших дослідженнях текст розглядається як деяка структурована за певними законами єдність (Л.Апатова, О.Леонтєв, М.Пфютце, З.Тураєва). Таку єдність німецький вчений М.Пфютце вбачає у сукупності фраз або фразових елементів, що організована за метою і змістом та представлена у свідомості лінгвістичною одиницею, що відображує комплексне явище дійсності в його відносно закінченій смисловій цілісності [263, с. 7].

Декілька дефініцій тексту належить І.Гальперіну. Текстом він називає:

1) твір мовленнєвотворчого процесу, який є завершеним, об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності до типу цього документа, твір, що складається із назви (заголовку) та ряду особливих одиниць (понадфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного та стилістичного зв'язку та який має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову [52, с. 14];

2) деяку впорядковану множину речень, об'єднаних різноманітними типами лексичного, логічного та граматичного зв'язку, що здатна передавати певним чином організовану та спрямовану інформацію [53, с. 76];

3) складне ціле, що функціонує як структурно-семантична єдність [54, с. 35].

У психології та психолінгвістиці більшість дослідників, розглядаючи текст, ґрунтуються на концепції М.Жинкіна, який визначає текст як «ієрархію смислоутворень різного ступеня складності та значущості» [82, с. 68]. Т.Дрідзе, О.Леонтьєв, Н.Тункель розглядають текст як систему елементів, що різняться між собою за ступенем складності та значущості, але об'єднуються загальною концепцією, інформаційне насичення кожного елемента тексту залежить від системи зв'язків, підпорядкованих, у свою чергу, ієрархії смислових предикатів та логіці розгортання повідомлення [76, с. 89], [83, с. 118].

У монологічному мовленні такі дослідники, як Л.Лосєва, Н.Поспелов, О.Пешковський, З.Тураєва одиницею текста виділяють складне синтаксичне ціле та абзац [157], [194], [203], [233]. Під складним синтаксичним цілим (ССЦ) Н.Поспелов розуміє «групу речень, які утворюють авторське висловлювання» [203, с. 18], Н.Зарубіна розглядає його як сполучення речень, пов'язаних сполучниками, сполучними словами, сполучними синтаксичними паузами та не роз'єднаних розділовими синтаксичними паузами [91, с. 28], Л.Лосєва вважає ССЦ «групу самостійно оформлених речень, що характеризуються певними лексико-граматичними, ритмікомелодійними ознаками» [157, с. 61], Г.Золотова визначає ССЦ як «ланцюг речень, який об'єднаний загальним значенням, певними синтаксичними та інтонаційними зв'язками та утворює відносно незалежну від контексту єдність, у результаті чого виходячи з контексту, кожний такий компонент

зберігає смислову самостійність і закінченість» [99, с. 18].

Для назви ССЦ використовуються також інші терміни: понадфразова єдність (О.Ахманов, Л.Булаховський, І.Гальперін), прозаїчна строфа (Г.Солганік), питально-відповідальна єдність (В.Суренський), компонент текста (І.Фігуровський), мікротекст (О.Москальська), диктема (М.Блох).

Одні дослідники (Г.Золотова, Л.Лосєва) вважають ССЦ синтаксичною одиницею, інші (Е.Реферовська, Т.Ладиженська) відносять ССЦ до семантико-синтаксичних одиниць, оскільки, на їхню думку воно обумовлене смисловою і формальною єдністю висловлювання. Е.Реферовська зазначає, що ССЦ має певну семантичну структуру, водночас і «особливу формальну мовленнєву структуру із внутрішніми мовленнєвими скрепами та межовими сигналами» [211, с. 97].

ССЦ та абзаци поєднуються у крупніші одиниці, які у психологічній та лінгводидактичній літературі умовно називають: «мікротемами» (І.Зимня), «смисловими блоками» (С.Гіндін, В.Маслов), яким притаманна певна смислова закінченість. При цьому М.І.Жинкін відзначає, що текст розгортається саме за допомогою цих підтем (мікротем), які виступають у ролі опорних точок для побудови повної картини повідомлення.

Текст як системне явище лінгвістичного та філософського плану характеризується категоріями. Відомо, що терміном «категорія» у філософії визначається «широке поняття, яке відображує найбільш загальні та істотні якості, ознаки, зв'язки та відношення предметів, явищ об'єктивного світу» [117, с. 20]. У категоріях тексту відображуються найбільш загальні та істотні ознаки. До них, за І.Р.Гальперіном, належать: інформативність, завершеність, інтеграція, когезія, ретроспекція, проспекція, партитурність, континуум, глибина підтексту, пресупозиція, прагматика [52, с. 46].

Категорії тексту по різному взаємодіють між собою у різних стилях та жанрах. Виходячи з того, що категорії виступають «сходінками пізнання» природи тексту, його організаційної побудови та функціонування, І.Гальперін називає їх граматичними категоріями тексту і поділяє на 2 групи: семантичну і структурну. До першої автор відносить: інформативність, глибину підтексту, пресупозицію,

прагматику, до другої – інтеграцію, когезію, ретроспекцію, проспекцію, партитурність, континуум. Окрім категорій, інші найвагоміші і визначальні характеристики тексту І.Гальперін подає в такому визначенні: «Текст – це знятий момент мовленнєвотворчого процесу, представлений у вигляді конкретного твору, обробленого відповідно до стилістичних норм певного типу письмового (усного) різновиду мови, твір, що має заголовок, та є завершеним у відношенні до змісту цього заголовка; складається із взаємообумовлених частин і має цілеспрямованість та прагматичну настанову» [54, с. 51].

Лінгвісти виділяють такі основні ознаки тексту: членованість, зв'язність, цілісність, інформативність. У зв'язку з тим, що змістовий бік тексту визначає і підпорядковує собі структурну, то найсуттєвішою граматичною категорією тексту вважається його інформативність. Ця категорія тексту взаємодіє з іншими і може проявлятися в них, зокрема, в категоріях ретроспекції, когезії, інтеграції. Змістова інформація, за І.Гальперіном, може бути 2-х видів: змістово-фактуальна (ЗФІ) та змістово-концептуальна (ЗКІ) [54, с. 27]. У змістово-фактуальній інформації представлені такі форми комунікації, як опис, розповідь, роздум.

Як результат взаємодії різних видів інформації – змістово-фактуальної та змістово-концептуальної учені (В.Адмоні, І.Гальперін) розглядають категорію партитурності. Змістово-фактуальна інформація розвивається у тексті горизонтально, лінійно, поступово і послідовно. Для того, щоб читач адекватно сприйняв змістово-концептуальну інформацію, йому необхідно співвіднести лінійний та вертикальний розріз тексту. Завдяки саме цій категорії тексту у свідомості людини відбувається його естетичне сприймання, вираженого засобами мови. «Через мовну тканину у тексті простежується основна думка – змістово-концептуальна інформація, яка не закриває собою змістово-фактуальну інформацію, а співіснує з нею» [54, с. 28].

Оскільки процес утворення тексту безпосередньо пов'язаний з конкретною настановою на слухача, то прагматична категорія тексту має велике значення у комунікативно-діяльнісному підході до розвитку мовлення дошкільників. Прагматична настанова в акті мовленнєвої комунікації, яка є частиною комплексного

діяльнісного акту, за О.Леонтьєвим, допомагає дитині зрозуміти ситуацію спілкування і адекватними вербальними та невербальними засобами її розв'язати [147, с. 69].

Отже, мовленнєва діяльність, наголошують учені (М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв), започатковується з моменту сприймання та аналізу ситуації, що визначає мотиваційно-спонукальний аспект мовлення та обмежує форму, тип та стиль висловлювання [82], [95], [147].

Для встановлення повного взаєморозуміння між відправником та одержувачем повідомлення використовується категорія пресупозиції. До складу цієї категорії входять: знання (володіння) мови, якою будується текст; знання (розуміння) ситуації спілкування; попередні знання, відомості, що не знайшли свого мовленнєвого вираження у тексті, але обов'язково мають бути присутніми у свідомості слухача [53, с. 158]. Попередні відомості як позалінгвістичний фактор узагальнюються терміном «знання світу» або «енциклопедичні знання». Категорію пресупозиції ми розглядаємо у відповідності до загальнометодичного принципу взаємозв'язку сенсорного, розумового і лінгвістичного розвитку дітей (А.Богуш, Ф.Сохін, Є.Тихеєва, Л.Федоренко).

Категорія інтеграції характерна для всіх видів тексту. Вона проявляється в тому, що всі компоненти, «мікротеми тексту, розкриваючи головну думку, взаємодіють між собою вони виступають як тематично і функціонально закінчені цілі» [129, с. 85]. У сучасній лінгвістиці цілісність тексту, тісний взаємозв'язок між його складовими вчені (Н.Арутюнова, М.Брандес, І.Гальперін, Н.Гац, С.Гіндін, Н.Зарубіна, І.Зимняя, С.Іконніков, К.Кожевнікова, О.Леонтьєв) визначають поняттям когерентності тексту [5], [23], [53], [56], [65], [91], [96], [103], [112]. Одночасно з цією назвою використовується термін молекулярної фізики «когезія» (зчеплення молекул у тілі). Когерентність проявляється одночасно у вигляді структурної, смислової та комунікативної цілісності, які співвідносяться між собою як форма, зміст та функція. І.Гальперін, проаналізувавши зв'язки всередині речення, між реченнями та частинами ПФС, класифікує засоби когезії за різними ознаками: граматичні (сполучники, займенники); логічні (часові та просторові параметри

повідомлення, форми переліку); асоціативні (ретроспекція, конотація, суб'єктивно-оцінна модальність); образні (розгорнута метафора); стилістичні; ритміко-утворювальні [54, с. 18].

Когезія розглядається як вид зв'язку, що забезпечує континуум, категорію тексту, яка відображує логічну послідовність окремих речень – темпоральну чи просторову. Категорія континуума чітко прослідковується у структурній організації тексту, в його композиції. Різноманітність взаємозв'язків, що відображують предмети довкілля у статичному, динамічному та причинно-наслідковому відношеннях виявляється у виборі моделі організації тексту (опис, розповідь, роздум). У кожному з цих типів тексту означена модель повинна мати «певну послідовність структурних типів речень, однотипну систему їх зчеплення і приблизно однакові логічні відношення» [54, с. 68].

Низку лінгвістичних досліджень [83], [96], [157], [216], [225] присвячено вивченню зовнішніх зв'язків між реченнями. Як зазначає М.Жинкін, проміжок між двома сусідніми реченнями – «це найголовніша одиниця обліку побудови тексту, адже вибір слів у групі речень, розподіл у цих реченнях предметних ознак та виділення предикатів може бути зведений до найменшого відрізка на якому ці явища можуть здійснюватися, – до зв'язку двох речень» [83, с. 79]. На перетині двох речень лежить те зерно, з якого розвивається текст.

Серед зовнішніх засобів зв'язку, як свідчить аналіз літератури, найчастіше виділяють такі способи зв'язку: ланцюжковий та паралельний [23], [24], [43], [73], [157], [225].

При ланцюжковому способі зв'язку певний член попереднього речення, що несе на собі логічний наголос, повторюється, розгортається, перетворюється в наступному реченні в будь-який інший член; спостерігається «повтор – перехід» предмета попереднього судження в суб'єкт наступного [225, с. 18]. При паралельному зв'язку речення не зчеплюються одне з одним, а співставляються або протиставляються. У ланцюжковому з'єднанні зв'язок між реченнями послідовний, а при паралельному – централізований. Виділяючи ці види зв'язку, лінгвісти вважають можливим використання їх у всіх типах мовлення [23], [157], [225].

Найпоширенішими засобами ланцюжкового зв'язку І.Гальперін називає лексичний повтор, ланцюжковий синонімічний та займенниковий зв'язок. Головний засіб поєднання речень – структурна співвіднесеність, що виражає рух, розвиток, переплетення думок. Безперервний рух, ланцюжок думок у зв'язному мовленні вчені (Г.Золотова, Т.Крушельницька, Л.Лосева, О.Москальська, Е.Реферовська, З.Тураєва) пов'язують із теорією «актуального членування» речення. Вони виділяють «вихідний пункт» або «основу висловлювання», «тему», «дане» – це те, що відомо в умовах спілкування, та «ядро висловлювання», «рему», «нове» – це те, що мовець висловлює у зв'язку з «вихідним пунктом» або у відношенні до нього. Актуальне членування служить одним із засобів зв'язку речень у тексті. На думку Г.Солганіка, існує два основних типи співвідношення тем у сусідніх реченнях: проста лінійна тематична прогресія, яка заключається у покроковій тематизації реми попереднього речення у наступному, «зв'язок через предикат»; тема-рема-тематичний ланцюжок із наскрізною темою, «зв'язок через суб'єкт» [225, с. 27].

Г.Золотова, розглядаючи роль реми в забезпеченні зв'язності тексту, виділяє «рема-тематичну домінанту». Для нас становлять інтерес типи «рема-тематичної домінанти». У цьому переліку автор називає предметну якісну, акціональну, статуальну, статуально-динамічну, імпресивну «рема-тематичні домінанти», які забезпечують зв'язність тексту в таких типах, як опис, розповідь, роздум [98, с. 115].

У зв'язному мовленні поєднуються між собою як сусідні речення, так і речення, що віддалені одне від одного іншими реченнями. Л.Лосева перший вид зв'язку називає контактним, а другий – дистантним. Ці види зв'язку відіграють важливу роль в організації тексту, завдяки їм всі частини тексту об'єднуються в одне смислове і структурне ціле [157, с. 5].

Найповніша характеристика ознак зв'язності належить О.Леонтьєву. Окрім способів зв'язку у зв'язному висловлюванні та співвіднесеності компонентів щодо актуального членування, до ознак зв'язності, які виявляються у процесі створення тексту, автор відносить: синсемантичність речень; семантико-граматичні ознаки зв'язності; стилістичну специфічність речень на тлі всього тексту; співвіднесеність за довжиною речень [139, с. 90].

Зв'язні тексти, на думку дослідників (Н.Арутюнова, І.Вихованець, Н.Гац, С.Гіндін, Н.Зарубіна, К.Кожевнікова, Л.Кузнєцова, Л.Лосєва, Б.Маслов, Т.Сильман, І.Чернухіна), великою мірою визначаються тим, якими засобами та наскільки тісно скріплені в них елементи тексту. Категорія автосемантії та синсемантії характеризує окремі речення у плані його більшої чи меншої смислової самостійності. Автосемантичне речення внаслідок своєї більшої смислової самостійності не так тісно пов'язане з контекстом, більш ізольоване, автономне, само по собі може становити абзац. При автосемантії два речення в тексті пов'язані єдністю ситуації і звичайним приляганням.

Синсемантичні речення – це показник нерозривної єдності тексту. Учені (Н.Гац, Н.Зарубіна, Л.Кузнєцова, І.Чернухіна) виділяють декілька способів семантико-граматичних ознак зв'язності тексту [56], [91],[129], [247]. Автори називають їх м'які та тверді початки. Твердий початок пов'язується насамперед з підметом. Сам факт використання іменника на початку речення дослідники розглядають як необхідність «пояснити вихідний момент висловлювання, а за допомогою відмінка розкрити певні обставини»[91, с. 17]. При цьому, в ролі головного чи другорядного члена речення виступає іменник, бо найтвердіший початок пов'язується із підметом. Лінгвісти вважають, що саме йому найбільше вдається відособити речення від попередніх.

До м'яких початків лінгвісти відносять такі способи поєднання речень між собою, як підрядні сполучники, дієслова-присудки, займенники. Н.Д.Арутюнова також серед сигналів синсемантії називає сполучниковий зв'язок, модальні слова, слова вказівного значення, займенники, займенникові прислівники, прислівники [6, с. 22]. На нашу думку, прослідковується взаємозв'язок між твердим початком, який проявляється у автосемантичному реченні та м'яким початком у синсемантичному реченні. Суцільність тексту, як і одна із його основних ознак, за О.Леонтєвим, позначається на всьому тексті, який виступає як змістова, обміркована, усвідомлена та доцільна єдність. О.Леонтєв наголошує на психологічному сенсі суцільності, бо вона не співвідноситься безпосередньо з лінгвістичними категоріями та одиницями. Психологічний сенс суцільності, на думку автора, ґрунтується на єдності

комунікативної інтенції мовця та ієрархії смислових предикатів (Т.Дрідзе, М.Жинкін, О.Леонтьєв, В.Тункель). О.Леонтьєв називає суцільним текстом такий, «який переходячи від одного послідовного ступеня компресії до наступного, глибшого, кожного разу зберігає смислову тотожність, гублячи при цьому лише маргінальні елементи» [139, с. 79].

Більшість дослідників вважають, що будь-який текст це єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (смислової) структур (Т.Донченко, М.Жинкін, О.Леонтьєв, І.Севбо, Н.Чепелева, І.Чернухіна). У тексті нероздільно поєднуються поверхова та глибинна семантика. Глибина контексту містить основний концепт, головний смисл повідомлення. Зовнішня структура характеризує особливості розкриття головного змісту у конкретному тексті [73], [83], [146], [216], [245].

Змістова цілісність тексту забезпечується його тематичною єдністю: всі елементи тексту безпосередньо або опосередковано пов'язані з предметом мовлення (з темою висловлювання) та з комунікативною настановою мовця (М.Жинкін, Т.Дрідзе, І.Гальперін, С.Гіндін, О.Леонтьєв). Текст як тематична єдність відображає «сукупність об'єктів мовлення, які виражаються лексемами і займенниками-субститутами, що повторюються та послідовно проводяться через той чи інший ряд речень і з'єднують цей ряд в єдине ціле» [65, с. 90].

Тематичну єдність тексту виражає його заголовок, у тому числі й потенційна його можливість. На думку І.Гальперіна, заголовок тексту – це його істотна і розповсюджена ознака, заголовок взаємодіє із завершеністю тексту. «Завершеність висловлювання, – зазначав М.Бахтін, – це ніби внутрішній бік зміни мовленнєвих суб'єктів: ця зміна тому і може відбутися, що той, хто говорить, сказав (чи написав) усе» [11, с. 256].

Отже, проблема тексту багатоаспектна. Поняття «текст» тісно пов'язане з поняттям «дискурс». Учені (Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, О.Мельничук, К.Серажим) розглядають дискурс як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними) чинниками, тобто текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені. Дискурс трактується як текст у його діяльнісному сенсі на тлі тих подій, що в ньому розкриваються. Водночас

створений кимось текст, у певний момент, у конкретній ситуації внаслідок інтерпретаційної діяльності адресата наповнюється індивідуальним, особистісним смислом, тобто перетворюється на дискурс. Як наголошує Ф.Бацевич між текстом і дискурсом існують певні відмінності. Серед яких автор називає такі: текст – ніби «застиглий» дискурс, який «зупинили», вилучивши з нього живі обставини, учасників з їх психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування; у тексті, на відміну від дискурсу, не виявляються паралінгвістичні засоби; текст – одиниця лінгвістичного аналізу, а дискурс – комунікативного; текст – одиниця лінгвальна, а дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна [11, с. 147]. Для методики навчання мови, зазначає М.Пентилюк, важливе тлумачення тексту як фіксованого результату мовленнєвої діяльності, а дискурсу – як процесу створення, відтворення, перетворення висловлювань, процесу мовленнєвої перевірки [221, с. 41]. Відносно дошкільників ми розглядаємо усні тексти, що існують в різних мовленнєвих жанрах, формах. Зазначимо, що на сучасному етапі до питання типології текстів звертаються представники різних лінгвістичних дисциплін. Визначення класифікації типів текстів коливається в широкому діапазоні: це мовленнєві жанри (Н.Арутюнова, М.Бахтін, Ф.Бацевич, Т.Ладиженська, М.Львов, І.Олійник), способи викладу (Є.Богомолова, С.Мотіна), логічні форми, завдяки яким здійснюється процес мислення (Д.Горський, Г.Колшанський, Н.Комлев, А.Мосейко), мовленнєві форми (М.Брандес, Г.Золотова), функціонально-сміслові типи монологічного мовлення (О.Нечаєва).

Мовленнєві форми (опис, розповідь, роздум) М.Брандес розглядає як двобічне утворення: з одного боку – це мовленнєві форми мовлення, з іншого – це знаряддя мислення. М.Брандес підкреслює, що будь-який обмежений макрооб'єкт, якому цілеспрямованою комунікативною діяльністю надана певна структурна організованість, зовнішня і внутрішня форма є мовленнєвим твором, під яким розуміють композиційно-мовленнєві форми (КМФ): опис, повідомлення, міркування. З іншого боку як знаряддя мислення автор характеризує природу цих форм. Мислення має відображально-інформаційну природу, а композиційно-

мовленнєві форми – інформаційно-знакову і виступають формами діяльності мислення. Типом фундаментально об'єктивного зв'язку визначається номенклатура базових композиційно-мовленнєвих форм: простір виражає порядок розташування одночасно співіснуючих предметів, час – послідовне існування явищ, що змінюють один одного, причина – необхідний зв'язок явищ, з яких одне обумовлює і породжує інше. Ці відношення лежать в основі типових композиційно мовленнєвих форм опису, повідомлення, міркування [23, с. 37].

Зарубіжні вчені (Ч.Браун, Т.Дейк, Д.Блей, Е.Вітмерс, П.Келлер, Б.Крафт, К.Менг, М.Пфютце, Г.Райл, В.Шмідт) розглядають опис, розповідь і роздум як мовленнєво-мисленнєві форми та способи суспільної комунікації [257], [259], [260], [265], [267], [268].

Е.Вітмерс, пов'язуючи мовленнєві форми з процесом мислення, відносить їх до рівня відображення дійсності у свідомості людини. Автор зазначає: «Фундаментальний характер має рівень понятійної інформації. До нього входять мовленнєві форми, як основні типи сприймання дійсності (способи мислення) та відтворення дійсності (способи текстоутворення). Сприйняття, дійсності в її просторових зв'язках є характерним для опису, сприйняття дійсності в її часових зв'язках є характерним для повідомлення, сприймання дійсності в її причинових зв'язках притаманне для роздуму» [268, с. 47].

Німецькими лінгвістами (Д.Блей, М.Пфютце, В.Шмідт, Е.Шток) запропоновано комунікативну класифікацію тексту. Вона нараховує три рівні: класи, типи, види. Учені, спираючись на комунікативну функцію мови, розрізняють на найвищому рівні 3 класи текстів: інформуючі, активізуючі та розмірковуючі.

На наступному рівні розглядаються типи, що входять до класів тексту. Так, до розмірковуючого класу тексту відносяться такі типи: дослідження (аналіз літературного твору), проблемний роздум. Критерієм класифікації видів текстів виступає домінуючий мовленнєво-мисленнєвий спосіб комунікації, який німецькі дослідники розглядають як комунікативний прийом. Отже, до проблемного роздуму вони відносять такі комунікативні прийоми: повідомлення, констатація,

ствердження, прохання, заклик, апеляція, вимога, наказ, питання, пояснення (тлумачення), порівняння, резюме, обґрунтування, висновок, узагальнення, доведення, спростування, зображення (характеристика), судження (оцінка), аргументація [263, с. 67]. Інші лінгвісти до роздуму відносять: характеристику, інтерпретування, доведення та оцінювання (Н.Арутюнова, Л.Кузнєцова, Є.Разлогова, Г.Шатков); пояснення, доведення, роздуми (О.Глазова, М.Львов, Р.Нікольська, М.Розенталь).

На нашу думку, найповніша характеристика міркування визначена в роботі О.Нечаєвої. Вона розглядає його як тип мовлення, що характеризується особливими логічними відношеннями між судженнями, які входять до складу умовисновку та мають специфічну мовленнєву структуру, яка залежить не тільки від логічної основи міркування, але й від смислового значення висновкового судження. О.Нечаєва, характеризуючи мовленнєву діяльність людини, зазначає, що мовленнєва діяльність така складна, що не вкладається в логічні побудови у вигляді суджень і відповідно мовленнєві форми тільки у вигляді речень [184, с. 25].

У процесі мислення у мовленні встановлюються смислові зв'язки між судженнями (а в мовленні - між реченнями) на основі тих реальних об'єктивних взаємовідношень між явищами, як існують у дійсності. Автор зазначає, що смислові комплекси були змушені оформитись, існувати та функціонувати з тієї причини, що мисленнєва діяльність людини має узагальнений характер. Природа людського мислення така, що людині притаманно сприймати дійсність у її одночасних чи послідовних явищах, що знаходяться у причинно-наслідковій залежності. Мова реєструє ці процеси, закріплюючи їх у певних стабільних структурах. В результаті такої роботи в мові склались певні логічно-смислові та структурні типи монологічних висловлювань, ширші ніж речення, але які мають стабільну структуру та загальносмислове значення. Ними є опис, розповідь та міркування. О.Нечаєва вважає, що тип мовлення залежить, насамперед, від характеру об'єкта мовлення, від «матеріалу», про який треба щось сказати. Якщо «матеріалом мовлення будуть ознаки чи дії, які необхідно виявити при співставленні фактів у причинно-наслідковому відношенні, то це буде мовлення типу

міркування»[184, с. 18]. Отже, характеристика, яку О.О.Нечаєва дає роздуму може слугувати підставою для того, щоб розглядати його як більш чи менш завершене ціле, як текст.

Міркування визначається автором як функціонально-смісловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення у вигляді причинно-наслідкового значення, що спирається на повний чи скорочений умовисновок та має певну мовленнєву структуру [184, с. 118].

Аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив різні підходи науковців щодо сутності та характеристики зв'язного мовлення. Так, психологи під зв'язним мовленням розуміють мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається його змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця. За визначенням лінгвістів зв'язне мовлення – це організована за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему виконує певні функції, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти.

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з поміж яких є комунікативна функція, що реалізується в двох основних формах – діалогічній і монологічній. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст, характер методики їх формування. Лінгвісти протиставляють діалог і монолог, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи. Характеристика діалогу та монологу необхідна для розуміння становлення розвитку зв'язного мовлення дошкільників та для визначення методики його розвитку.

Вивчаючи монологічне мовлення, дослідники дають різнобічний аналіз поняття «текст». У більшості визначень «текст» розглядається як одиниця найвищого рівня мовної системи, як цілісне утворення, тематично і функціонально ціле, як сукупність речень, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, що слугує для передачі певного змісту. Під дискурсом розуміють зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними та іншими чинниками: текст розглядається у процесуальному аспекті.

Отже, в центрі побудови зв'язного монологічного висловлювання, тексту,

дискурсу перебуває формування елементарних уявлень про функціонально-жанрові, структурні та мовні особливості різних видів розповіді (опис, повідомлення, роздум). Нас цікавить визначення, функціональне призначення, композиційно-цілісна структурна організація, мовні засоби зв'язку в розповідях-роздумах.

1.2. Сутність і характеристика розповіді-роздуму

Поняття «роздум» як термін використовується в різних науках: філософії, логіці, психології, мовознавстві, лінгвістиці тексту, лінгводидактиці. Так, у логіці вчені (М.Алексєєв, Л.Доблаєв, В.Жеребкін, О.Івін, Г.Колшанський, Н.Кондаков, М.Попович) розглядають роздум як логічну форму, що відображає причинно-наслідкові зв'язки. Ряд учених (Л.Доблаєв, О.Зеленська, Г.Колшанський, Н.Кондаков) під причиною розглядають явище, дія якого викликає, визначає, змінює, робить або спричиняє інше явище. Причина завжди загальна, немає і не може бути безпричинних явищ [74], [93], [115], [117]. Причина породжує й зумовлює наслідок. Наслідок, вироблений причиною, залежить від умов. При різних умовах одна й та сама причина викликає неоднакові наслідки. Причина і наслідок перебувають в єдності, однакові причини в одних і тих самих умовах викликають такі ж наслідки. Наслідок може стати причиною іншого.

У роздумі причинно-наслідкові відношення характеризуються такими суттєвими ознаками: внутрішній, нерозривний зв'язок причини і наслідку, за яким наслідок неминуче впливає з причини, а не просто супроводжує її; структура наслідку є відбитком структури причини; причинно-наслідковий зв'язок має суворо визначену спрямованість, за якої причина і наслідок становлять два явища, одне з яких визначає інше [93, с. 63].

Причинно-наслідковий зв'язок є однією з головних форм, взаємозв'язку й обумовленості процесів об'єктивної дійсності. Причина і наслідок як філософські категорії відображують одну з форм загального зв'язку і взаємодії явищ та відбивають об'єктивні зв'язки, що існують у природі й суспільстві, отже, закономірно властиві мисленню й мові.

Учені (Н.Безсмертна, Д.Блей, М.Брандес, Е.Вітмерс, Т.Дейк, М.Пфютце, В.Шмідт), розглядаючи роздум, головну увагу приділяють безпосередньому зв'язку мовлення з процесами мислення, сприйманню дійсності в причинових зв'язках. Психологи (Л.Долинська, О.Запорожець, Т.Косма, Г.Люблінська, Л.Проколієнко) підкреслюють, що роздум характерний для мисленнєвої діяльності. Він передає процес міркування конкретної особи, уявлення про думки, глибокі міркування над складними питаннями [86, с. 23]. Роздум, за Великим тлумачним словником сучасної української мови, це – твір або частина твору, в якому автор висловлює свої думки, переживання, почуття [33, с. 1050].

У сучасній лінгводидактиці роздум визначається як «зв'язне мовлення, що складається із синсемантичних речень з домінуванням причинно-наслідкових зв'язків як усередині речень, так і між ними» [32, с. 57], як «текст, який містить логічно послідовне доведення чи пояснення чогось, низку думок, міркувань, висновків з певної теми» [51, с. 18], [73, с. 23], [97, с. 10], [186, с. 12], як «функціонально-смысловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення у вигляді причинно-наслідкового значення» [184, с. 228], як тип мовлення, в основі якого лежить виявлення причинових зв'язків [192, с. 21], як «комунікативний намір-план переконання співрозмовника у правильності вирішення проблеми та впливу на його погляд, його ставлення й дії» [266, с. 327].

У дослідженнях інших лінгвістів приділяється увага окремим характеристикам роздуму, які доповнюють поняття «роздум». Так, Г.Іваницька зазначає, якщо текст, в якому дається відповідь на запитання: чому предмет або особа такі, чому вони роблять так, а не по-іншому?; і в ньому йдеться про причини ознак та дій, то це – роздум [102, с. 50]. Н.Зарубіна підкреслює, що роздум – це текст, який включає «причинно-наслідкові конструкції, запитання, авторську оцінку, модальні слова» [91, с. 35]. О.Москальська уточнює, що «для роздуму характерні риторичні запитання, дефініції, імплікативний та антиімплікативний зв'язок між реченнями» [179, с. 39].

Ряд авторів, розглядаючи роздум, убачають у ньому як і в будь-якому зв'язному монологічному тексті: складне синтаксичне ціле (В.Виноградов, Л.Лосева, Н.Поспелов), понадфразову єдність (О.Ахманова, Л.Булаховський, І.Гальперін,

О.Москальська), компонент тексту (І.Фігуровський), прозаїчну строфу (Г.Солганік).

Отже, дослідники до визначення поняття «роздум» включають різноманітні ознаки, що притаманні йому. Розглядаючи одиницю тексту-роздуму вчені також визначають її по-різному, але всі дотримуються однакових поглядів щодо складників роздуму. Так, учені (Є.Богомолова, М.Вашуленко, О.Глазова, Т.Донченко, Д.Кравчук, Т.Ладигенська, Л.Лосєва) вказують на трьохчастинну структуру роздуму. До його складу входять теза (твердження, яке треба довести), аргументи (докази, факти, приклади, змальовувані події) та висновок (остаточна думка, логічний підсумок).

За способом логічного розвитку думки та характером спрямованості семантичної напруги розрізняють дедуктивні та індуктивні роздуми [51], [73], [124], [179]. В індуктивних роздумах на основі часткових фактів робиться загальний висновок. Змістовий центр у цьому роздумі знаходиться у висновку, на який спрямований зміст усіх попередніх речень. У дедуктивних роздумах із загального судження виводяться часткові. У такому роздумі змістовий центр міститься у тезі. У дедуктивному роздумі може бути два варіанти: або спочатку наводяться факти, аргументи, а потім робиться висновок, або навпаки – спочатку висловлюється головне положення, а потім воно підтверджується фактами, аргументується.

Серед прийомів аргументації Д.Кравчук наводить посилення на життєві факти (приклади з минулого, теперішнього чи майбутнього досвіду), наведення літературних прикладів, порівняння, аналогії, заперечення протилежної думки (грунтовне доведення), свідчення авторитетних осіб [124, с. 47].

Як зазначають учені (Л.Лосєва, О.Москальська, М.Пльонкін, Е.Реферовська), прагматична настанова, конкретна ситуація та завдання мовлення часто роблять необов'язковими наявність усіх трьох частин роздуму. Перша та друга частини можуть бути об'єднані, або відсутні теза та висновок. О.Глазова наголошує, що роздум може бути розгорнутим та стягненим. Схема розгорнутого роздуму складається із тези, доказів, висновку. До складу стягненого роздуму входять теза, докази [69, с. 3]. Л.Лосєва підкреслює, що зустрічаються різні варіанти складних синтаксичних цілих (ССЦ) типу роздум. Є ССЦ типу роздум з трьома

чітко виділеними частинами: теза, доведення (аргументація), висновок (заклучення, узагальнення). У таких ССЦ використовуються слова, підрядні сполучники. Дієслова-присудки виражаються формою теперішньої постійної ознаки предмета міркування, дієсловами доконаного виду. Тезою може бути загальна думка, відома сентенція, подія. Початкова фраза в роздумі спонукає до відповіді, пошуку, вирішення певної проблеми. Теза може бути вирішена автономним розповідним реченням, риторичним запитанням. Вона пов'язана з основною частиною контактним зв'язком, а з висновком – дистантним [157, с. 9].

В основній частині аргументується, доводиться, стверджується чи заперечується думка, що висловлена в тезі. Зв'язність та замкнену єдність тексту-роздуму в цілому і основної частини, зокрема, забезпечує доцільне використання синтаксичних одиниць причинно-наслідкового значення для констатації, аргументації та пояснення основного положення. Найпоширенішими серед цих одиниць, що використовуються у роздумі, лінгвісти (І.Білодід, О.Біляєв, І.Вихованець, М.Кочерган, М.Пентилюк, В.Мельничайко, Н.Поспелов, І.Фігуровський) називають прості ускладнені та неускладнені речення, складні речення із загальним наслідком причинно-наслідкових відношень, складносурядні речення, складнопідрядні речення зі сполучниками, що виражають імплікативні відношення, безсполучникові речення. При цьому дослідники зазначають, що частота використання цих синтаксичних одиниць причинно-наслідкового значення у роздумах неоднакова. Вона певною мірою залежить від смислової та стилістичної спрямованості тексту. Якщо ще враховувати, що роздум будуть продукувати діти дошкільного віку, то в основній частині мають бути 2-3 простих чи складнопідрядних речень з підрядними причини, наслідку, умови.

У висновку формулюється твердження про істинність чи хибність тези. У ньому підводять логічний підсумок повідомленого в тексті, висловлюють прикінцеву думку, закликають чи заохочують до певних дій, вказують на нові проблеми, що їх треба розв'язати, ставлять певне завдання, подекуди він сформульований у вигляді побажання. Для граматичного оформлення висновку використовують прості розповідальні, спонукальні, окличні речення.

У структурі розповіді-роздуму, як зазначають учені (Н.Безсмертна, Д.Блей, В.Шмідт), основними прийомами побудови є аргументація з версифікаційним характером дії та доведення. До доведення входить комплекс модифікаційних (констатація, ствердження) та когнітивних (пояснення, резюме, обґрунтування, узагальнення) прийомів. Ствердження та констатація виконують функцію ведення доказу, використовуються у таких структурних частинах як теза та аргументи, а когнітивні прийоми завершують доведення і використовуються переважно у висновку [151, с. 42]. Отже, у композиційному оформленні тексту-роздуму обов'язковими є типові мовленнєві засоби та структурні прийоми, які мають стимулювальний, спонукальний, питальний, волевиявлювальний, переконувальний характер та використовуються у головній частині.

Смислову структуру роздуму лінгвісти розглядають як ієрархію різнопорядкових предикацій. Як зазначає М.Жинкін, у всякому тексті, якщо він відносно закінчений, висловлена одна послідовна думка, одна теза, одне положення, останнє підводить до цієї думки, розгортає її, аргументує, розроблює [80, с. 58].

Для аналізу смислової структури розповіді-роздуму дослідники (В.Апухтін, Г.Гальперін, О.Москальська, Т.Ніколаєва) пропонують психолінгвістичний метод перебігу тема-рематичних зв'язків. Тема роздуму здебільшого знаходиться у тезі. У складі ССЦ типу роздум виділяються речення, що містять тільки тему чи тільки рему: монотема та монорема. На думку О.Москальської монотема знаходиться у тезі, а монорема – у висновку. Завдяки покроковому розгортанню, перебігу тема-рематичних зв'язків відбувається аргументація тези в наступних синсематичних реченнях [179, с. 71].

Вирішальне значення у створенні композиційного оформлення роздуму має використання граматичних мовленнєвих засобів. До них належать вставні (модальні) слова, авторська оцінка, дефініції, сполучники, прислівники (*завжди, ніколи*), особові дієслівні форми, особові займенники, інверсія.

Вставні (модальні) слова – це один із засобів зв'язку між самостійними реченнями, якому відводиться особлива роль у зв'язному мовленні, бо вставні слова

синтаксично не пов'язані з реченням. Вставні слова, на думку вчених (В.Виноградов, О.Гвоздєв, О.Потебня, А.Шахматов), це особливого роду сполучники, які виступають засобом зв'язку між незалежними реченнями. Наближеність вставних слів до сполучників відзначав О.Гвоздєв. На його думку, група модальних слів логічного характеру (*по-перше, по-друге, нарешті, отже, значить, взагалі, наприклад, на мою думку, по-моєму, по-вашому, скажімо, таким чином, відтак*) виражає порядок і взаємовідношення думок.

У роздумі мовна категорія каузальності за допомогою різноманітних морфологічних і синтаксичних засобів відображає всі характерні риси причинності. Категорії мети, умови, допуску підпорядковуються категорії причинності, є її складовими, створюють єдиний каузальний комплекс. Каузальний комплекс, на думку вчених (Н.Арутюнова, О.Зеленська, З.Кацнельсон, Н.Кондаков, О.Москальська, Г.Райл, Н.Шведова), складається з низки мікросистем та є сукупністю таких відношень, як причина-наслідок, підстава-висновок, умова-наслідок, допуст-наслідок, засіб-мета [5], [93], [117], [179], [265].

У розповіді-роздумі каузальний комплекс передається сполучниками. Г.Солганік будь-яке граматичне відношення розглядає як зв'язок. Учений вважає, що сполучники підсилюють, доповнюють структурні зв'язки (ланцюжковий, паралельний), які відіграють основну роль в поєднанні речень в тексті-роздумі. І.Вихованець виділяє вставні конструкції, які є засобом вираження причинно-наслідкового значення: *через, внаслідок, у результаті, тому що, адже, оскільки*. Вони відіграють значну роль при переході від однієї частини роздуму до іншої. Такі вчені як М.Кожина, Л.Лосєва, О.Москальська, І.Севбо, Г.Солганік класифікують ССЦ на основі характеру зв'язку самостійних речень в них [113], [157], [179], [216], [225]. Так, Г.Солганік виділяє ланцюжковий спосіб на основі аналізу зв'язку між судженнями, з якими він ототожнює рух думки в тексті. Саме цей рух, на думку автора, пов'язує судження в єдине ціле.

При ланцюжковому способі зв'язку у ССЦ певний член попереднього речення, що несе на собі логічний наголос, повторюється, розгортається, в наступному реченні перевтілюється в будь-який інший член; спостерігається «повтор - перехід

предмета попереднього судження в суб'єкт наступного». При паралельному зв'язку речення не зчеплюються одне з одним, а співставляються або протиставляються. У ланцюжковому з'єднанні зв'язок між реченнями послідовний, а при паралельному – централізований [225, с. 29]. Виділяючи ці види зв'язку, лінгвісти вважають можливим використання їх у всіх типах мовлення, відзначаючи при цьому, що ланцюжковий зв'язок більше характеризує розмірковуюче мовлення. Оскільки доказове розгортання думки передбачає чітку послідовність викладу та взаємопов'язаність усіх компонентів аргументації, то широке розповсюдження ланцюжкового зв'язку пояснюється тим, що він найбільше відповідає специфіці мислення, особливостям поєднання суджень. «Там, де думка розвивається лінійно, послідовно, де кожне наступне судження розвиває попереднє, зазначає вчений, ...ланцюжковий зв'язок є неминучим, його зустрічаємо і в описі, і в розповіді, і особливо в міркуванні»[225, с. 68].

Найпоширенішими засобами ланцюжкового зв'язку Г.Солганік називає лексичний повтор, синонімічний та займенниковий зв'язок, автор характеризує ланцюгові строфи як основні одиниці розмірковуючого мовлення та зазначає, що роль співвіднесеності присудків тут є незначною. Головний спосіб поєднання речень – структурна співвіднесеність, що виражає рух, розвиток, переплетення думок [225, с. 156]. Для виділення важливої думки в реченні, відтворення елементів складу з попереднього речення використовується лексичний повтор. Цей вид зв'язку служить засобом обґрунтування, зміцнює аргументуючі лінії висловлювання, використовується при порівнянні понять (М.Кожина, О.Одинцов, Г.Солганік).

У зв'язному мовленні лексичний повтор чітко обумовлений, бо повторюється тільки те слово, яке має логічний наголос. Ряд дослідників (Н.Арутюнова, Н.Шведова) відзначають широке розповсюдження лексичного повтору в мові. Окрім цього, вчені (О.Гвоздев, С.Цейтлін та ін.) зазначають, що повтор – це найхарактерніше явище дитячого мовлення.

Займенниковий ланцюжковий зв'язок найпростіший і найлаконічніший, він часто має емоційне забарвлення. За допомогою вказівних займенників у роздумі

забезпечується більш тісний зв'язок між тезою, аргументами та висновком. Особові (анафоричні) займенники допомагають реалізувати тотожність референції. Це означає, що кожного разу, коли в межах одного ССЦ і єдиної теми використовується одне і те саме власне або загальне ім'я, назва або його лексичний синонім чи займенник, то завжди мається на увазі один і той самий предмет чи особа. Це допомагає запобігти двозначності в тексті.

У роздумі може використовуватись і синонімічний ланцюжковий зв'язок, що має не тільки безпосереднє синтаксичне значення, але і дозволяє виражати різноманітні смислові відношення між реченнями, їх експресивно-модальні відтінки. Вставні слова при паралельному зв'язку виступають у ролі основного внутрішнього засобу, який вказує на перелік однакових за будовою речень, однакового порядку слів та закріплює їх однотипність, односпрямованість до змістового центру. Наголошуючи на тому, що речення об'єднуються в тексті ланцюжковим чи паралельним зв'язками, лінгвісти зазначають, що в більшості випадків структурний зв'язок між реченнями здійснюється не одним із цих видів зв'язку, а їх сукупністю [54], [90], [179], [227]. Такий варіант поєднання речень між собою ланцюжковим чи паралельним зв'язком, змішаного складу (ланцюжковий та паралельний зв'язок) учені І.Гальперін, Н.Зарубіна, О.Москальська, Г.Солганік розглядають у кільцевих строфах. Лінгвісти зазначають, що кільцеві строфи утворюють кільце, зачин та кінцівка якого лексично повністю чи частково збігаються. У роздумі теза та висновок також можуть повністю чи частково збігатися, бо назване в тезі припущення, положення, стверджується чи заперечується у висновку. У доведенні аргументи можуть поєднуватися між собою або ланцюжковим або паралельним зв'язком. У кільцевих строфах теза, доведення та висновок поєднуються в кільце. За допомогою ланцюжкового та паралельного зв'язку в кільцевих строфах поєднуються теза, доведення, висновок, створюючи смислову та структурну основу роздуму, формуючи його цілісність, завершеність, монолітність [225, с. 150].

Важливою характеристикою роздуму вважається його модальність, що виявляється і на рівні речень, і на рівні ССЦ. Як визначав В.Виноградов, модальність – це одна із найважливіших ознак речення. «Кожне речення, – пише

автор, – включає в себе, як істотну конструктивну ознаку модальне значення, тобто містить вказівку на відношення до дійсності» [40, с. 24]. Модальність виявляється не тільки в реченні, а одночасно виступає важливою характеристикою ССЦ типу міркування. Н.Поспелов вважає, що будь-яке відношення це не просте механічне поєднання речень, а внутрішнє єдине складне синтаксичне ціле, єдине насамперед у вираженій в ньому модальності, тобто певного ставлення автора до того, що ним об'єктивно висловлюється [203, с. 51]. На думку Г.Солганіка, краще вести мову не про модальність взагалі, а про суб'єктивну модальність [225, с. 71].

Роздум має єдине суб'єктивно-модальне забарвлення. Зміна модальності відбувається на межі ССЦ чи абзацу за допомогою тих самих способів зв'язку, що використовуються для поєднання речень. Але межі зв'язку не завжди є відчутними. Це характерно для ланцюгового зв'язку, коли роздум відбувається плавно, послідовно. Для вираження суб'єктивної модальності в оформленні переходів від однієї частини роздуму до іншої, початку чи завершення думки використовуються особові займенники, особові дієслівні форми, модальні слова.

О.Нечаєва, проаналізувавши міркування у мовленнєвому плані, виділяє дві особливості, які характеризують його як одиницю мовлення: мовленнєва форма у кількісному складі речень залежить від побудови умовисновку, але ж кількісний склад речень та суджень може і не збігатися; мовленнєва форма міркування безпосередньо висловлює загальне смислове значення, яке тільки спирається на причинно-наслідкове логічне відношення умовисновку [184, с. 131]. До мовленнєвої форми умовисновку, за О.Нечаєвою, відносяться такі структури та форманти: складне та просте речення, період, сполучники (тому що, адже), окремі лексичні показники суджень (*займенники: все, всі, ніхто, ніякий*), повторення слів [184, с. 138].

Мовленнєва форма міркування визначається структурою тези та має такі різновиди: оцінні, іменні, оцінні з присудком у формі слів, що виражають категорію стану з якісним значенням, присудкові з обґрунтуванням дії та стану, модальні, заперечні чи стверджувальні. Синтаксичною формою міркування можуть бути два або декілька простих речень чи складне речення з причинно-наслідковим, умовним зв'язком. Основними найважливішими ознаками роздуму як і будь-якого іншого

організованого типу мовлення виступають категоріальні ознаки тексту.

Результатом інтеграції роздуму є його завершеність, що тісно пов'язана з заголовком. Заголовок у роздумі може бути питальним чи спонукальним реченням, назвою певного явища. Зазвичай для заголовку роздуму використовуються слова в прямому номінативному значенні. Заголовок передає смислову та структурну завершеність тексту. На вибір заголовку до тексту визначально впливає тип мовлення. Закнєність роздуму визначається першим та останнім реченнями, які пов'язані дистантним зв'язком. У тезі висловлюється тема роздуму, у висновку його рема [179, с. 54].

Роздум розглядається ученими (І.Ковальчук, Л.Мацько, М.Плющ) як різновид способу організації тексту і як форма реалізації категорії інформативності (І.Гальперін). Категорія континууму в роздумі визначається ланцюгом причинно-наслідкових зв'язків, який визначає логіку відношень між структурними компонентами роздуму. Роздум завдяки наявності у його структурі модальних та когнітивних прийомів пов'язаний з прагматичною категорією тексту. Роздум завжди зорієнтований на слухача і має на меті переконати співрозмовника в істинності чи хибності його думки, логічно довести власну думку, переконливо стверджувати чи заперечувати положення, вдало варіювати способами аргументації впливу на слухачів. Комунікативна спрямованість роздуму в навчальних мовленнєвих ситуаціях (Т.Ладиженська, О.Леонтєв, М.Львов) формує у дітей орієнтацію на слухача, можливість зрозуміти для чого і для кого створюються роздуми [133], [136], [164].

Категорії ретроспекції та проспекції пов'язані з поверненням чи повторенням до певної інформації, яка була в минулому чи має відбутись у майбутньому. Когезія у роздумі досягається завдяки сполучникам, займенникам, формам переліку, ретроспекції, проспекції та суб'єктивній модальності. Отже, найістотніші ознаки тексту, що відображаються в категоріях, знаходять повну реалізацію в роздумі.

Роздум характеризується замкненою, кільцевою структурою, яка визначається початковим (теза) та кінцевим (висновок) реченнями тексту. Характер цих речень залежить від мети роздуму. В основній частині обов'язковими є типові мовні засоби

та структурні прийоми, які мають стимулювальний, спонукальний, питальний, волевиявлювальний, переконувальний характер. Сміслова структура роздуму визначається ієрархією різнопорядкових предикацій. Вирішальне значення у створенні композиційної структури роздуму має використання граматичних засобів зв'язку. До них належать вставні (модальні) слова, авторська оцінка, дефініції, сполучники, прислівники, особові дієслівні форми, особові займенники, інверсія. Зв'язність у роздумі забезпечується на різних рівнях його організації: на рівні слів, речень, мікротем. У роздумі найчастіше використовуються ланцюжковий і паралельний зв'язки. Оскільки доказове розгортання думки передбачає чітку послідовність викладу та взаємопов'язаність усіх думок, то більш розповсюдженим є ланцюжковий зв'язок, найпоширенішими засобами якого називають лексичний повтор, синонімічний та займенниковий зв'язок.

В результаті розгляду основних найважливіших ознак розповіді-роздуму ми ми вважатимемо обов'язковими для текстів, складених дітьми старшого дошкільного віку такі: континуум (композиційне оформлення відповідно до структурно-організаційної схеми), інформативність (розгорнутість мікротем), когезія (засоби мовного зв'язку), перспектива (обсяг розповіді-роздуму).

Отже, розповідь-роздум – це комплексний вид висловлювання, у якому послідовно, зв'язно відображено думки про факти та явища довкілля шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, з притаманними йому специфічними функціонально-жанровими, структурними та мовними особливостями. Розповідь-роздум – це організований текст, дискурс, мовленнєвий жанр, функціонально-смісловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення, у якому простежуються причинно-наслідкові зв'язки у процесі відображення та пізнання дитиною явищ дійсності. Він складається із синсематичних речень з домінуванням причинно-наслідкових зв'язків як усередині речень, так і між ними, містить логічно послідовне доведення чи пояснення чогось, низку думок, міркувань, висновків із певної теми.

1.3. Взаємозв'язок мислення і мовлення в роздумах дітей дошкільного віку

Питання психологічної природи зв'язного мовлення, його механізми та процес становлення розглядалися у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів: П.Блонський, Л.Виготський, Л.Войтко, Д.Ельконін, О.Запорожець, Т.Косма, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, І.Синиця, Ф.Сохін [14], [36], [44], [87], [120], [196], [215], [219], [226]. У цих дослідженнях мислення і мовлення розглядаються як два взаємопов'язаних процеси. Мовлення тісно пов'язане з мисленнєвими процесами. На думку Ф.Сохіна, «зв'язність мовлення – це зв'язність думок» [226, с. 8]. У зв'язному мовленні відображується логіка мислення дитини, її вміння сприймати явища навколишнього світу, узагальнювати їх та відображувати логічні зв'язки у висловлюванні. Одне з перших досліджень, в якому ґрунтовно розглядається питання співвідношення мовлення та мислення, це праця Л.Виготського «Мовлення і мислення» [36]. Він розумів це відношення як внутрішню та діалектичну єдність, але водночас підкреслював, що думка не збігається з її мовленнєвим вираженням. Автор вказував також на те, що одночасно з формуванням зовнішнього мовлення дитини розвивається і її мислення. Мовлення перетворюється із зовнішнього у внутрішнє, а мислення переходить від наочно-дійового до словесно-логічного. У цьому випадку Л.Виготський називає мислення мовленнєвим з тієї причини, що окремі процеси мовлення та мислення збігаються. Він відзначав, що «логічність мислення – це узагальнене та опосередковане знання про істотні властивості зв'язки та відношення реального світу» [36, с. 47].

Існує певна залежність між рівнем мовленнєвого розвитку дитини та її логічного мислення: якщо в дошкільника розвинене вміння розмірковувати, логічно пояснювати, доводити, доходити висновків, то це свідчить, з одного боку про рівень мовленнєвого розвитку, а з іншого – про рівень логічного мислення. Відтак, для того щоб дитина могла складати розповідь-роздум логічність мислення має досягти певного рівня розвитку. Л.Виготський вважав, що у дошкільному віці повноцінне мислення ще не сформоване. Тому в дошкільників переважають життєві поняття «псевдопоняття». При понятійному мисленні рух по об'єкту здійснюється в логіці оперування поняттями, де головна роль належить судженням, умовисновкам. Тут

має місце чітка регламентація процесу побудови окремих понять та їх взаємозв'язку [36, с. 262]. Учений також показав роль операцій аналізу і синтезу у формуванні знань і роль слова в їх розвитку і вдосконаленні. Він підкреслив важливу закономірність, що кожному рівню понять відповідає певна система операцій мислення, що поняття які розвиваються в єдності, є операціями.

Цінним у розробленій Л.Виготським теорії розвитку мислення є положення, що мислення це не внутрішній спонтанний процес, який відбувається лише на основі власного досвіду дитини, а це опанування дитиною системи знань, набутих людством у процесі суспільно-історичного розвитку. Ці зафіксовані у значеннях слів знання дитина засвоює в умовах спілкування з дорослими, що відбувається у процесі її практичної і навчальної діяльності [37, с. 93].

Психологи (П.Блонський, Л.Войтко, Л.Виготський, О.Запорожець, Т.Косма, Г.Костюк, С.Рубінштейн) експериментально дослідили специфіку мислення дошкільників. Результати їхніх досліджень засвідчили, що всупереч концепції «алогічності» та «егоцентризму» раннього мислення (Ж.Піаже) дошкільники мислять логічно, спираючись на свій досвід, на спостереження зрозумілих їм фактів, висловлюють правильні узгоджені міркування [14], [44], [87], [120], [121], [215].

Ж.Піаже розуміє розвиток дитячого мислення як поступове включення дитини в соціальне життя дорослих і поєднує його з цілеспрямованою діяльністю дітей, що є важливою умовою оволодіння соціальним досвідом. Проте, він характеризує мислення дітей від 2 до 7 років як стадію доопераційного мислення. Цю недооцінку розумових можливостей дітей можна пояснити тим, що процес розвитку мислення автор досліджував як процес спонтанний, що відбувається поза зв'язком із навчанням [195, с. 136].

Як бачимо, зарубіжні психологи (К.Бюлер, Ж.Піаже, В.Штерн) стверджували, що мислення дошкільників алогічне, егоцентричне, трансдуктивне. Це положення зазнало гострої критики з боку російських психологів (П.Блонський, Л.Виготський, С.Рубінштейн), які зазначали, що діти, навіть дошкільного віку, можуть оволодіти елементарним теоретичним мисленням і користуватися його інструментом, яким є силогізм, за умови правильно побудованого навчання. П.Блонський відзначав, що в

дошкільному віці мислення може відбуватись у формі порівняно розвиненого міркування, але все ще не складного, хоч і достатньо повного. Ранні причинові пояснення спираються на пам'ять дитини, а не на мислення [13, с. 237]. Дати причинові пояснення – означає згадати причину, а не шукати її подумки. Дитина починає шукати причину лише тоді, коли мислення стає достатньо відокремленим від сприймання та пам'яті, це, на думку психолога, відбувається приблизно у 12 років. Досліджуючи природу виникнення міркувань у дошкільників, П.Блонський називає такі причини маловживаності, алогічності та вузькості висловлювань-міркувань: довірливість, слухняність, недостатність досвіду, знань. «Довірливість маленьких дітей загальновідома, – пише вчений. – Нею легко пояснити, чому їм не потрібні докази, вони вірять і без них. Якщо я вірю, то мені не потрібні докази» [14, с. 45]. Маленька дитина зазвичай живе в атмосфері довіри та довірливості. Цілком зрозуміло, чому дитина не вимагає та не дає доведень. Не тільки довірливість не сприяє тому, щоб дитина висловлювала заперечення, адже дитина живе в атмосфері не тільки довіри, але й слухняності, а слухняність виключає заперечення та необхідність щось доводити. На думку психолога, велику роль у розвитку висловлювання-міркування відіграє наявність у дитини певної системи знань. Невміння доводити автор розглядає як наслідок відсутності знань про зв'язки цих явищ. Збільшення реальних знань виступає запорукою розвитку здібності доводити: «порожня голова не міркує, чим більше досвіду та знань має вона, тим здатніша розмірковувати» [13, с. 240]. Знання дошкільника можуть збільшуватися та поглиблюватися практичним шляхом, але на думку П.Блонського, навчання – це значно ефективніший шлях.

Перші дитячі пояснення П.Блонський називає поясненням-тлумаченням. Їх доповнюють телеологічні пояснення (мають певну мету, призначення), та утилітарні (акцентують увагу на значенні, використанні будь-якого предмета людиною). Але 3-4-х-річна дитина сама не дає причинових пояснень та не вимагає їх від інших, тому що «чому?» в цьому віці виступає різновидом «навіщо?». Дитина надає каузальні пояснення тільки в тому випадку, коли її спонукають запитаннями. При цьому, П.Блонський звертає увагу на поведінку дітей, якщо дитина пояснює щось, то вона

пояснює одразу, не задумуючись. Якщо запитання ставить дитину в безвихідне становище, то вона запинається або мовчить. Отже, пояснення дітей молодшого дошкільного віку, це не продукт міркування, мислення, а тільки пам'яті. Для пояснень дітей цього віку характерним є те, що пояснюється завжди окремий, індивідуальний випадок. Необхідно також відзначити непостійність дитячих пояснень: дитина дає то одне пояснення, то інше. Це явище називають багатозначністю пояснень. Це цілком зрозуміло, адже дій та збігів багато і дитина скористається саме тим, на яке зверне увагу. На протязі дошкільного віку здійснюється перехід до каузального пояснення. У дитини з'являється причинне «чому?» та каузальне «тому що». Для дітей 6-7 років характерним є те, що висловивши припущення, вони вважають його беззаперечним. У проведеному дослідженні П.Блонський відзначає, щоб просунути дітей далі у своїх висловлюваннях, необхідно задавати стимулювальні запитання. На такі запитання діти здебільшого реагують гіпотетичними судженнями (якщо б ..., то ...) Розвиток суджень, за П.Блонським, відбувається таким чином: проблематичне судження (може бути...); гіпотетичне (якщо б...); заперечувальний модус (...значить ні) [13, с. 238].

На думку П.Блонського, найпершим видом суджень виступають позитивні судження. В онтогенезі позитивні судження виникають раніше негативних. Автор зазначає, що ранні дитячі судження асерторичні (судження, в яких стверджується зв'язок підмета з присудком) та категоричні. Вони продовжують залишатися такими до 7-8 років. Це пояснюється недостатнім розвитком логічного мислення у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Продуктом такого мислення, за П.Блонським, швидше є розповідь, ніж міркування. Міркування не може бути моментальним, бо необхідно вміти робити умовисновок. У цьому випадку схожі причини викликають схожі дії, схожі явища викликають схожі реакції, схожі судження. П.Блонський вважає, що широке використання аналогії є закономірним з тієї причини, що мислення ще дуже близьке до пам'яті. Досягаючи вищого розвитку та стаючи багатшою, пам'ять цим самим готує собі заміну розмірковуючим мисленням. Це мислення розвивається лише на певному рівні розвитку пам'яті. Чим багатший життєвий досвід, тим більш здатна дитина розмірковувати. Вона часто не

замислюється над своїми поясненнями і зводить невідоме до відомого, але дитячий досвід бідний, то дитина має труднощі у виборі пояснення, і її твердження конкретні. За визначенням П.П.Блонського, міркування – це найбільш розвинена форма мислення. Цьому розвитку сприяє соціальна зумовленість мислення. Мовлення, що промовляється в суспільстві і для суспільства, автор відносить до розвиненого міркування, розвиненого мислення [14, с. 52].

Взаємовідношення практичного та теоретичного мислення розглядав О.Лурія, аналізуючи соціально-історичний розвиток основних форм мислення. Володіючи мовленням, людина спроможна дійти висновків не тільки із безпосередніх вражень, але й із загальнолюдського досвіду поколінь. Саме можливістю доходити логічних висновків, не звертаючись кожного разу до безпосереднього чуттєвого досвіду, характеризується теоретичне мислення, яке виникає завдяки мові. О.Лурія відзначає, що засоби мови спрямовані на забезпечення процесу продуктивного логічного висновку, який відбувається на вербально-логічному рівні та дозволяє людині виводити наслідки, не звертаючись безпосередньо до зовнішніх вражень. Таким апаратом логічного сполучення декількох висловлювань, що створює основну систему засобів, які лежать в основі логічного мислення і здійснюються за допомогою мови, виступає силогізм [160, с. 49].

Досліди, проведені П.Гальперінім, показали, що дітей 5-6 років можна навчити доходити висновків із силогізму, якщо цій операції надати розгорнутий характер, а дитині дати можливість оволодіти деякими формами теоретичного мислення, спочатку спираючись на наочні засоби, а потім на зовнішнє мовленнєве міркування [55, с. 448].

Ученими (О.Запорожець, Ж.Піаже, У.Ульєнкова) визначено стадії формування операції, висновку із силогізму: дитина не оперує загальними положеннями, не обґрунтовує свої твердження, пропонує випадкові; дитина не оперує загальними положеннями, своє рішення обґрунтовує за допомогою випадкових зовнішніх ознак; дитина оперує загальними положеннями, які відображають різні боки дійсності, але вони не охоплюють всіх можливих випадків; дитина оперує загальними положеннями, що правильно відображають дійсність, доходить висновків, приходять

до загального судження [252, с. 154].

Результати дослідження засвідчили, що формування дедуктивних умовисновків у дошкільному віці залежить від доступності узагальнень, які лежать в основі загальних суджень, від ступеня адекватності відображення дитиною тих чи інших боків реальної дійсності. Отже, на прикладі формування операції силогізму можна прослідкувати, як мислення переходить від наочного, конкретного до теоретичного, вербально-логічного. Психологи, розкриваючи сходинки розвитку мислення, мають на увазі, що вищі сходинки, розвиваючись, не витісняють нижчі, а перебудовують їх. Коли розвивається теоретичне мислення, як зазначав С.Рубінштейн, то ні наочно-дійове, ні наочне-образне мислення не зникають, а перетворюються, удосконалюються, самі піднімаються на вищу сходинку, тому в мисленні кожної дитини можливо виявити одночасне співіснування різних сходінок [215, с. 470].

У дослідженнях розвитку мислення вченими (Л.Бутивщенко, О.Запорожець, В.Зеньковський, Г.Костюк, В.Кудрявцев, М.Поддьяков, В.Філь) було проаналізовано етапи оволодіння теоретичним вербально-логічним мисленням. Вони відзначають, що на ранніх етапах онтогенезу в дітей вербально-логічне мислення не може бути незалежним від наочно-практичного мислення з тієї причини, що в них ще не склалася повноцінна практична діяльність [25], [88], [94], [121], [127], [200], [241]. Як бачимо, практична діяльність має велике значення у формуванні узагальнень. М.Поддьяков зазначає, що в процесі оволодіння знаряддями відбувається істотна перебудова діяльності дитини. Автор звертає увагу на те, що практичні дії з предметами, різноманітні перетворення дозволяють дитині виявити такі властивості предметів, які не доступні безпосередньому сприйманню [201, с. 18].

Психологи (О.Запорожець, Г.Люблінська, Н.Менчинська, Г.Мінська, В.Мухіна) зазначають, що практична діяльність детермінує процес мислення. Дитина співставляє отриманий результат із заданим. Мисленнєві процеси такого співставлення можуть виступати як в елементарних, так і розвинених формах, де провідна роль належить поняттям, судженням, умовисновкам [87, с. 36].

Отже, практичні перетворення об'єкта створюють важливі умови для

розгортання практичного мислення, спрямованого на виявлення прихованих внутрішніх зв'язків об'єкта чи явища. Розвиток мислення залежить від характеру практичної діяльності, від особливостей її мотивів, мети та способів цієї діяльності. Особливості мовлення дитини, що є похідними від особливостей її мислення, С.Рубінштейн розглядав у взаємному діалектичному зв'язку мовлення та мислення. На думку автора, в розвитку суджень дошкільників значна роль належить накопиченню знань та настанові мислення на істинність.

Характеризуючи особливості дитячих умовисновків С.Рубінштейн, зазначав, що вони в дитини спочатку зведені до перенесення за аналогією з одного окремого випадку на інший та із загального, як такої сукупності окремих випадків, на один із них. В основі цих умовиводів лежать випадкові одиничні зв'язки, відношення зовнішньої схожості, більш чи менш випадкові причинові залежності. Серед недоліків умовисновків дошкільників С.Рубінштейн називає «легке ковзання» по зовнішній формі умовисновків, перенесення асоціативних зв'язків з однієї ситуації на іншу, невміння розкрити істотні, внутрішні зв'язки. Але водночас у галузях практично більш знайомих та близьких дитині в неї починають з'являтися елементарні індуктивно-дедуктивні умовисновки [214, с. 409-415].

Характеризуючи умовисновки молодших школярів, С.Рубінштейн звертає увагу на легкість, з якою вони встановлюють зв'язки та приймають будь який збіг як пояснення. Перший ліпший зв'язок, часто випадковий та суб'єктивний, без будь-якої перевірки приймається за універсальну закономірність. Думка дитини працює спочатку «короткими замиканнями». Лише тоді, коли дитина розділяє мислиме від дійсного, починає розглядати свою думку як гіпотезу (положення, що потребує перевірки), то тільки тоді її судження перетворюється в міркування і включається у процес обґрунтування та умовисновку [216, с. 428].

Сучасні дослідження (Є.Агаєва, Х.Веклерова, Л.Войтко, Д.Ельконін, С.Лебедева, В.Філь) показали, що дитина дошкільного віку здатна міркувати логічно та послідовно [1], [31], [44], [135], [241], [252]. Найчастіше діти 6 років доходять висновків про явища довкілля за аналогією, а якщо матеріал добре відомий, то користуються формою дедуктивного умовисновку [31, с. 15].

Дослідниками (Л.Войтко, В.Філь) відзначено цікавий факт: діти 6-7 років в умовах експерименту не могли розгорнути дедуктивний умовисновок, але вільно оперували ним в плані доведення, обґрутовуючи тезу [241, с. 25]. Більшість дітей, навіть, без спеціального навчання можуть доводити в плані наочно-дійового і словесного мислення істинність своїх думок, їх доведення – це «мисленнєвий акт обґрунтування тези», а не відтворення знайомих чи заучених аргументів [44, с. 12].

Л.Войтко експериментально доводить, що діти середнього і старшого дошкільного віку можуть оволодіти першими доведеннями. Реалізація можливостей дітей обґрунтувати свої судження і відстоювати істинність залежить від змісту та організації їхньої пізнавальної діяльності від спілкування з дорослими. Автор виділяє умови успішного становлення перших проявів доказовості мислення у дошкільників. До них належать: збагачення знань дітей про довкілля; формування узагальнень та вміння оперувати ними в інтелектуальному спілкуванні з дорослими та дітьми [44, с. 10]. У дослідженні отримані дані про вікові можливості формування доказовості мислення дошкільників в умовах спеціально організованого навчання. Помітних зрушень у цьому напрямку навчання не зафіксовано у чотирирічних дітей, проте, більшість п'яти-шестирічних дітей у процесі навчання досягли значних позитивних змін [44, с. 10].

Д.Ельконін називає характерні ознаки мислення дітей дошкільного віку. Серед них такі: присутність та конкретний характер понять про предмети і явища дійсності; виникнення словесних міркувань з метою планування власних дій; наявність у мисленні значною мірою обмежених причинно - наслідкових зв'язків [254, с. 87].

Концепція розвитку причинно-наслідкового мислення дуже тісно пов'язана з формуванням міркування. Вона спирається на фундаментальні положення про системно-структурний підхід до вивчення мислення (Л.Виготський, О.Запорожець, С.Рубінштейн), на теорію поетапного формування дитячого мислення (Л.Виготський, Г.Костюк), теорію поетапного формування мисленнєвих дій (П.Гальперін, В.Давидов). Первинні уявлення про причинну залежність між подіями, явищами формуються в міру здатності дитини виділяти зв'язки та відношення, які

існують між предметами або їх властивостями. Діти дошкільного віку спроможні розв'язувати завдання причинного характеру в межах власного досвіду шляхом відтворення добре знайомих причинно-наслідкових ситуацій (Л.Венгер, Г.Люблінська, В.Мухіна, Т.Косма).

В.Мухіна зауважує, що встановлення причинно-наслідкових зв'язків відбувається таким чином: від виявлення найпростіших, таких, що лежать на поверхні зв'язків, відношень до складніших та схованих залежностей. Один із важливих видів таких залежностей – це відношення причини та наслідку. Як стверджує автор, 3-х річні діти можуть виявити тільки ті причини, які перебувають у будь-якому впливі на предмет, 4-х річні починають вказувати на причину явищ не тільки завдяки яскраво вираженим особливостям предмета, але і завдячуючи їхнім постійним властивостям. Спостерігаючи за тим, як відбувається те чи інше явище, власний досвід дітей дозволяє уточнити уявлення про причину, шляхом розмірковування приходять до більш правильного їх розуміння [182, с. 94].

Л.Венгер зазначає, що розуміння причинності дітьми дошкільного віку відбувається в таких напрямках: від відображення зовнішніх до виділення внутрішніх причин явища; від недиференційованого, глобального розуміння причин до більш диференційного та точнішого їх пояснення; від відображення одиначної причини цього явища до відображення узагальненої закономірності [34, с. 137].

У дослідженні Л.Венгер виявлено умови успішного розуміння дітьми причинності, а саме: дошкільники можуть правильно розуміти причини явищ тоді, коли ці явища відомі їм з минулого досвіду; доступніші для розуміння дошкільників ті причини, які виявлені зовні, знаходяться в доступній для безпосереднього сприймання дії одного предмета на інший, якщо причина явища полягає у властивостях предмета, то дитина розкриває її з великими труднощами. Найважчими для їх розуміння є причини, які полягають у перехованих або малопомітних властивостях предмета. Автор підкреслює, що вирішальною умовою розуміння дітьми причинності було навчання, в процесі якого експериментатор не тільки демонстрував і пояснював явища, але й спеціально організовував розумову діяльність дитини в наочно-дієвому плані [34, с. 93].

Т.Косма вбачає обмеженість причинно-наслідкових зв'язків в особливостях причинового мислення дошкільників. Автор уважає, що дошкільникам доступні окремі причинові зв'язки двох конкретних явищ, які дитина безпосередньо сприймає. Діти помічають насамперед повний наслідок, пов'язують його з іншим явищем, що передувало цьому наслідку, хоч і не розуміють внутрішніх істотних змін, що відбуваються в одному явищі під впливом інших. Посилання на окремі факти власних спостережень або на авторитет дорослих видається для дітей переконливішим, ніж посилання на узагальнення, яке в них утворилося в результаті багаторазових спостережень [120, с. 37].

Отже, у психологічних дослідженнях П.Блонського, Л.Венгера, Л.Виготського, Т.Косма, В.Мухіної було встановлено, що розуміння каузальних зв'язків дитиною не є внутрішньою, спонтанною категорією, а результатом відображення причини, реально наявної в об'єктивному світі. Оволодіння причиновими відношеннями залежить від практичного досвіду дитини, тісно пов'язане з потребами, бажаннями та почуттями дитини. Інтерес до причинно-наслідкових зв'язків з'являється дуже рано, спрямований спочатку на причини явищ, а лише через деякий час – на наслідок [14], [34], [36], [120], [182].

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку пов'язаний з розвитком логічного мислення. Учені (П.Блонський, Л.Виготський, О.Запорожець, С.Рубінштейн) відзначають залежність між рівнем розвитку мислення та рівнем мовленнєвого розвитку в цілому: чим вищий рівень логічного мислення, тим на більш високому рівні дошкільник складає свої пояснення, доведення, роздуми. Аналіз психологічних досліджень показав, що формування міркувань залежить не тільки від віку дитини, але й від повноти її знань про предмет з приводу якого вона міркує, від кількісного та якісного зростання її досвіду, від розвитку уявлень дитини про предмет та явища дійсності, тобто від цілеспрямованості навчання. Результати психологічних досліджень було враховано в аналізі розповідей під час виявлення рівнів сформованості вмінь дітей складати розповідь-роздум.

1.4. Лінгводидактичні дослідження навчання дітей розповідей

1.4.1. Проблема навчання дітей розповідей в педагогіці та лінгводидактиці.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників завжди була предметом уваги дослідників. Віддаючи належне різним джерелам мовленнєвого розвитку педагоги, психологи, методисти минулого (Я.Коменський, І.Огієнко, С.Русова, В.Сухомлинський, Є.Тихеєва, К.Ушинський) тісно пов'язували його з розвитком розумових здібностей дітей.

Я.Коменський розглядав навчання мови та розвиток зв'язного мовлення в нерозривній єдності з довкіллям. Він зазначав, що довкілля виступає змістом для дитячих розповідей [116, с. 58]. На його думку, встановити причинно-наслідкові зв'язки, розкрити причину походження – це означає «узгоджувати істинне значення предмета відповідно до відомого положення: знати – це означає зрозуміти предмет через пізнання причини, бо причини – це дороговказ роздуму» [116, с.64]. Я.Коменський у «Великій дидактиці» зауважив важливе правило, якого необхідно дотримуватися в навчанні дітей – вчити, вказуючи на причини. «Що означає вчити, вказуючи на причини? – запитує вчений. – І відповідає: Це означає вчити, не тільки, показуючи яким чином що-небудь відбувається, але насамперед, чому воно не може бути інакше, адже знати що-небудь – це пізнавати предмет у причинному зв'язку» [116, с. 70]. Знати причину речей – означає знати сенс речей. Все, що існує, зауважує педагог, є таким внаслідок своєї причини, що обумовлює всі якості. Пізнати таким чином предмет завдяки вивченню його причин, означає повністю зрозуміти його.

К.Ушинський наголошував на обов'язку педагога допомогти дитині орієнтуватися в довкіллі, керувати розвитком дитячої спостережливості, набуттям яскравих, конкретних, дійсно правильних образів, завдяки яким дитина матиме змогу «живого пояснення світу, наповненого життям». З цього багатого та різноманітного «живого наочного спостереження» черпається зміст для вправ у висловленні думок. К.Ушинський зазначав, що розвиток мовлення дітей тісно пов'язаний з розвитком мислення: мова – це вираження думки у слові. Головне в розвитку мовлення дітей, на думку педагога, – це розвивати мовленнєві здібності, навчити висловлювати свої думки правильно. К.Ушинський підкреслював: «Усне

мовлення ґрунтується на мисленні, отже, наставник рідної мови зобов'язаний давати дітям вправи, що збуджують думку та викликають вираження цієї думки в слові»[236, с. 139]. К.Ушинський розробив систему логічних вправ з розвитку зв'язного мовлення дитини, у зв'язку з цим підкреслював, що «дар слова» спирається на логічну здібність людської душі, на здібність її відволікатися від конкретних уявлень, переводити ці уявлення в загальні, а потім поєднувати їх в одне загальне судження. З метою розвитку «дару слова» К.Ушинським висунуто низку вимог до проведення логічних вправ. А саме: вправи повинні бути самостійними, щоб дитина сама обирала тему твору; систематичними, щоб вони перебували у зв'язку з попередніми, спиратися на них та робити крок вперед; логічними, щоб знаходити головну думку та розуміти саму систему їх викладу; вправи проводити з використанням наочності, насамперед предметів найближчого оточення [236, с. 19].

К.Ушинським запропоновані «вправи для пошуку явищ, їх причин та наслідків», які він уважав дуже цінними. При цьому дітям пояснюються поняття «явище», «причина», «наслідок», їх взаємозв'язок та пропонуються такі завдання:

- вправи на обґрунтування причини явища, наприклад, педагог запитує: «Як ти думаєш, яка причина того, що взимку вода замерзає? Яка причина того, що крила вітряка крутяться?» від дитини вимагалось розгорнуто відповідати на ці запитання або назвати декілька явищ та пояснити їх причини;

- вправи на виведення наслідку того чи іншого явища, наприклад: дітям пропонувалося назвати декілька причин, від яких безперечно відбудеться той чи інший наслідок [236, с. 18].

Послідовниця К.Ушинського Є.Тихеева також особливу увагу звертала на навчання дітей рідної мови. Автор підкреслює тісний зв'язок рідної мови та мислення, який розглядає як шлях до самостійної творчої роботи, систематизації думок та знань. На думку Є.Тихеевої, предмети та слово мають одночасно пропонуватися дитячому розуму, але на першому місці - предмет як об'єкт пізнання й мовлення [230, с. 52]. Отримані яскраві та правильні образи допоможуть дитині усвідомлено дивитися на світ та даватимуть багатий матеріал для висловлювань. Великого значення надавала Є.Тихеева сенсорно-лінгвістичному розвитку дитини.

Вона зазначала, що лінгвістичне виховання невідривне від сенсорного, одне підтримує інше, та обоє прогресують у дружній співпраці [250, с. 33]. Отже, значна роль у мовленнєвому розвитку належить чуттєвому досвіду, завдяки якому формуються уявлення, які дитина закріплює у слові. Є.Тихеєва особливе місце надавала самостійній розповіді дитини. Вона зазначала, що необхідно навчити дитину дотримуватися порядку у викладі думок, не ухилятися від основної теми. Особливо цінною у процесі формування уявлень дітей про структуру висловлювання є вимога, запропонована Є.Тихеєвою, щодо структури розповіді. У розповіді повинно бути чітке співвідношення частин «із зрозумілим, певним початком, серединою та закінченням, якщо між частинами існує чіткий, логічний зв'язок, то одна частина підводить до другої та роз'яснює її» [230, с. 37]. Зауважимо, що серед різних методичних прийомів у формуванні уявлень про структуру розповіді-роздуму було використано запропонований Є.Тихеєвою прийом закінчення розповіді дітьми, початок якої придумує вихователь [230, с. 98]. Формування у свідомості дітей багатого та міцного внутрішнього змісту мовлення, конкретного мислення, виникнення та закріплення думок, уявлень, творча здібність їх комбінувати має відбуватися в запропонованій Є.Тихеєвою низці спеціальних вправ [230, с. 59]. Використання окремих з них: до простих речень додати підрядну частину, назвати ціле, уточнити слово, дати три назви та більше, пояснити значення слів ми передбачаємо використати в експериментальному навчанні для збагачення лексичного запасу в комплексному розв'язанні завдань мовленнєвого розвитку дитини.

Ключ до розв'язання завдань розвитку мовлення та мислення В.Сухомлинський вбачає в активній діяльності дитини в довір'ї. Він зазначав, що довір'я саме по собі не навчить дітей думати, без теоретичного мислення речі залишаються захованими від очей дитини непроникненою стіною, тому треба вчити дитину абстрагуватися від оточуючих її предметів, бачити взаємодію речей, явищ. Речі, на думку педагога, повинні вчити дитину мислити, це виключно важлива умова для того, щоб діти були розумними, кмітливими, допитливими, зацікавленими. Названі якості, а також гострота пам'яті, яскравість думки будуть зростати, якщо

середовищем, в якому дитина вчиться мислити, запам'ятовувати, міркувати, буде довкілля. Саме в довкіллі діти сприймають яскраві образи, картини, уявлення, потім на основі цих живих образних уявлень діти порівнюють якості та ознаки речей, встановлюють причину та наслідок явищ, складають розповіді [228, с. 125]. В.Сухомлинський звертав увагу на те, щоб діти поступово оперували такими поняттями, як явище, причина, наслідок, подія, обумовленість, залежність, схожість, несхожість, загальність, можливість, неможливість. Вони відіграють велику роль у формуванні абстрактного мислення та зв'язного мовлення. Педагог учив дітей, «спостерігати конкретні явища природи, шукати причинно-наслідкові, часові, функціональні зв'язки. Завдяки тісному зв'язку мислення з конкретними образами діти набували навичок поступового оперування абстрактними поняттями» [228, с. 54]. На необхідності використання природи в розвитку зв'язного мовлення дітей наголошував В.Сухомлинський. Спостереження, екскурсії в природу, що створюють можливість побачити, почути, відчувати оточуючий світ, В.Сухомлинський називає своєрідним «подорожами в природу». Їх автор розглядає не як самоціль, кінцеву мету, а як засіб розвитку образного мовлення, яке є необхідним етапом для переходу до теоретичного мислення. Під час проведення «подорожей в природу» діти не просто спостерігали, а міркували вголос. В.Сухомлинський вчив дітей складати розповіді на лоні природи та записував їх і створював книги [228, с. 30-36].

Потребою чіткої, логічно послідовної системи роботи з навчання складати роздуми, яка б започатковувалася в дошкільному закладі й органічно продовжувалася б у школі, передбачено врахувати досягнення сучасної шкільної лінгводидактики, в якій активно розвивається підхід до навчання зв'язного мовлення з позицій категоріальних ознак тексту, теорії комунікативної діяльності та функціонально-сміслових типів мовлення (опис, розповідь, роздум).

Ученими-методистами (О.Біляєв, Е.Богомолова, А.Галетова, О.Глазова, Т.Донченко, Г.Іваницька, В.Капінос, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Пентиліук, М.Пльонкін, М.Стельмахович) створено ефективну систему навчання складати твори-роздуми в основній ланці середньої освіти [15], [16], [51], [69], [73], [102], [106], [133], [174], [192], [197], [229].

У запропонованій системі письмових робіт Є.Богомолова підкреслює виховну та розвивальну роль творів-роздумів у процесі навчання та виховання школярів. Вона зазначає, що твір-роздум дає змогу виробити практичні навички та вміння, необхідні будь-якій людині в її повсякденному житті, а саме: «уміння чітко та ясно сформулювати думку, обґрунтувати її, користуючись різними способами аргументації, чи спростувати те чи інше судження, з яким не можна погодитись, а також уміння правильно побудувати своє мовлення та розташувати частини висловлювання в певному взаємозв'язку й послідовності, зробити узагальнення та висновки»[16, с. 3].

Методика навчання творів-роздумів у 4-8 класах, запропонована М.Стельмаховичем, поставила в центрі уваги не тільки змістову, але й композиційно-мовну структуру тексту. Організацію роботи над твором-роздумом автор пропонує проводити у двох етапах: підготовчим та основним. На першому етапі учні засвоюють основні правила та прийоми складання роздумів, на другому – втілюють ці знання на практиці. Серед методичних прийомів автор зазначає зіставлення роздуму з іншими типами мовлення, лінгвістичний аналіз тексту, складання поширеного плану твору-роздуму. У системі творчих робіт М.Стельмахович наголошує на поступовому ускладненні тематики творів-роздумів. Спочатку за рівнем складності автор пропонує теми, пов'язані з життєвим досвідом, особистими спостереженнями та враженнями, потім – суспільно-патріотичні, морально-етичні та патріотичні теми [229].

Будувати процес написання твору-роздуму за принципом поступового ускладнення пропонують А.Галетова, І.Олійник, В.Мельничайко. Так, на підготовчому етапі до написання твору-роздуму А.Галетовою розроблено схему, яка складається із вправ аналітичного характеру, творів-мініатюр, творчого переказу, аналізу та написання рецензій. Дослідниця вважає переказ перехідним етапом до розгорнутих роздумів [51]. Інші вчені-методисти (М.Львов, І.Морозова, М.Пльонкін) також вважають його ефективним методичним прийомом перед написанням твору. Отже, вченими розроблено лінгводидактичну основу навчання складати твори-роздуми в середніх та старших класах.

У початковій школі до недавнього часу процес навчання складати твори-роздуми був малодослідженим, оскільки навчання роздуму, як найважчого функціонально-сміслового типу мовлення вважалося доцільним у середніх та старших класах. Але, спираючись на основні положення процесу навчання складати роздум у середніх та старших класах та враховуючи особливості мовлення й мислення молодших школярів, ученими-лінгводидактами (В.Бадер, Л.Варзацька, М.Вашуленко, Л.Величко, Н.Гац, Н.Головань, І.Головко, Н.Грипас, Д.Дубовіс, А.Ємець, А.Зимульдінова, В.Капінос, Д.Кравчук, Т.Ладиженська, М.Львов, Л.Міненко, Р.Нікольська, М.Плющ, В.Собко) створено систему розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи. Вона забезпечує органічний зв'язок мови й мовлення, мислення й мовлення, а також виступає важливим засобом формування, породження й вдосконалення думки.

Проблему навчання молодших школярів зв'язного мовлення досліджував М.Львов. Він зазначав, що в початкових класах здебільшого зустрічаються лише елементи міркування. Діти порівнюють, співставляють та протиставляють предмети і явища, пояснюють причини явищ, називають наслідок, доходять висновків. Автор вказує, що, пропонуючи мовленнєві вправи, педагог має орієнтуватися на певні форми мисленнєвої роботи: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, виділення істотних ознак, виявлення причинно-наслідкового зв'язку, порівняння, протиставлення. М.Львов зауважує, що молодші школярі відчувають певні труднощі у виділенні ознак, особливо істотних ознак предметів, явищ, дій, а це, у свою чергу, призводить до мовних помилок: діти засвоюють слово, не наповнюючи його змістом. На думку автора, робота з виділення ознак повинна пов'язуватися зі спостереженнями, але вона може будуватись і на основі уявлення, пам'яті учнів [164].

Проблему навчання молодших школярів складання різних типів тексту, зокрема роздуму, висвітлено в низці досліджень (Л.Варзацька, М.Вашуленко, Н.Головань, І.Головко, Д.Дубовіс-Арановська, А.Ємець, А.Зимульдінова, Л.Міненко, Р.Нікольська) [26], [29], [67], [68], [79], [97], [172], [186].

Особливості висловлювань типу міркування з лінгвістичного погляду проаналізовано в дослідженні Р.Нікольської. Для характеристики міркування

розроблено такі критерії: обсяг висловлювання, синтаксична будова, засоби зв'язку окремих частин у структурі міркування – тези та аргументів, аргументів між собою, мовленнєві засоби, які виражають узагальнення в міркуванні. Спираючись на достатній рівень розвитку причинно-наслідкового мислення та мовлення шестирічних першокласників, автор наголошує на необхідності навчання міркування, яке має «вимушений» характер, з тієї причини, що потреба доводити власне судження ще не сформована в цьому віці. Таке міркування за своєю логічною структурою може бути двох типів: зі структурою дедуктивного доведення та з опорою на узагальнене судження. Запропонована методика передбачає ознайомлення шестирічних першокласників зі спеціальними мовленнєвими засобами, за допомогою яких можна поєднати структурні частини міркування між собою (тому що, адже), конкретизувати, уточнити узагальнене судження (завжди, ніколи). Складність логічної структури міркування, незнання спеціальних мовленнєвих засобів зв'язку окремих частин міркування обумовлюють основні труднощі, які спостерігаються у першокласників при створенні усного висловлювання. Автор указує, що мета навчання повинна полягати не в складанні тексту роздуму самого по собі, а в поясненні причини будь-якого факту чи обґрунтуванні висловленої думки в певній мовленнєвій ситуації [186].

У дослідженні А.Зимульдиной вивчено дидактичні умови розвитку зв'язного мовлення шестирічних учнів. До програми навчання введено знання про тематичну єдність тексту, основну думку, межі та місце речень у зв'язному висловлюванні. При ознайомленні дітей з різними типами тексту автор пропонує використовувати такі види роботи: аналіз початкових частин та виділення слів, що притаманні кожному виду тексту, вибір заголовку відповідно до типу тексту. Система вправ міжпредметного характеру побудована дослідницею на основі структури навчальної діяльності та взаємопов'язаної реалізації змістового, мотиваційного та операційного компонентів навчання [97].

Учені-лінгводидакти (М.Вашуленко, І.Головко, Л.Міненко, О.Ушакова) акцентують увагу на активному використанні прийому зіставлення при ознайомленні з функціонально-смісловими типами мовлення. Так, М.Вашуленко

рекомендує дати дітям «уявлення про особливості кожного з типів тексту – опис, розповідь, міркування, - окремо, а також розглядати їх практично в зіставленні»[29].

Навчання молодших школярів складати твори-роздуми шляхом формування низки специфічних умінь і навичок за допомогою вправ розвивального характеру запропоновано І.Головко. Методика передбачає комунікативно-діяльнісний підхід до формування початкових умінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування. Уміння, загальні та специфічні, поділяються автором на дві групи в залежності від періоду формування кожного та його особливостей. Уміння, пов'язані з готовим текстом-міркуванням, відносяться до пропедевтичних, а вміння, необхідні для складання власного висловлювання – до основних. Створена з урахуванням тісного взаємозв'язку мислення і мовлення класифікація тренувальних вправ, у якій відображено етапи формування розумової активності: кумуляція, діагностика, мотивація та усвідомлення способу мисленнєвої діяльності [68].

У дослідженні Л.Міненко доведено принципову доцільність і можливість практичного ознайомлення учнів початкової школи з елементами теорії лінгвістики тексту і формування на цій основі текстологічних умінь. Водночас формування і розвиток текстологічних умінь дітей молодшого шкільного віку, на думку автора, здійснюється паралельно із становленням і розвитком їхніх інтелектуальних можливостей. Серед джерел, які повною мірою сприяють одночасному розвитку мовлення і мислення, автор називає спостереження у природі. Л.Міненко пропонує проводити етапну організацію спостережень за об'єктами природи. Автором розроблено методичні критерії відбору об'єктів для спостережень як джерела мовленнєвої діяльності. Запропонована чітка етапність структури спостереження об'єктів природи, що підпорядкована сучасній теорії мовленнєвої діяльності. Для осмисленого вибору мовних засобів, сприйнятих під час спостереження у природі, автор пропонує використовувати такі прийоми: відповідно сформульовану тему творчої роботи з урахуванням мети і завдань висловлювань, побудову словесних малюнків до слів-стимулів, які становлять мікротему висловлювання, побудову словесних малюнків-етюдів. З метою успішного опанування вміння будувати опис,

розповідь, міркування автор пропонує використовувати систему вправ, які поділяються на аналітичні, конструктивні та творчі [172].

Досягнення сучасної шкільної лінгводидактики, в якій активно розвивається підхід до навчання зв'язного мовлення з позицій категоріальних ознак тексту, теорії комунікативної діяльності та функціонально-сміслових типів мовлення (опис, розповідь, роздум) передбачено нами врахувати для забезпечення наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти у навчанні складання розповідей-роздумів.

1.4.2. Дослідження проблеми навчання дітей розповідей в дошкільній лінгводидактиці.

Проблема розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільників активно досліджувалася багатьма педагогами, психологами, лінгводидактами (А.Богущ, Н.Гавриш, О.Лещенко, С.Русова, Є.Тихеева, О.Усова, О.Ушакова). Ними закладено основи методики розвитку зв'язного мовлення, визначено прийоми навчання.

У сучасних дослідженнях проблема розвитку зв'язного мовлення розглядається в різних аспектах: навчання дітей сюжетних розповідей (Н.Водолага, Н.Гавриш, В.Захарченко, Т.Постоян), творчих розповідей (О.Артемова, Л.Березовська, О.Білан, Л.Ворошніна, Н.Орланова, І.Попова, А.Шибицька), розвиток описового мовлення (В.Гербова, А.Зрожевська, С.Ласунова), розвиток зв'язного мовлення на основі ознайомлення з природою (Н.Виноградова), формування пояснювального мовлення (Н.Кузіна, Н.Луцан), використання художньої літератури в розвитку монологічного мовлення (А.Богущ, О.Монке, О.Ушакова, Л.Фесенко). Вченими розкрито види, методику навчання розповідей, висвітлено зміст, методи, прийоми, форми й засоби розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

На різних етапах розвитку лінгводидактичної науки питання навчання дошкільників зв'язного мовлення перебували в центрі уваги багатьох дослідників (А.Богущ, Л.Березовська, О.Білан, Н.Водолага, Н.Гавриш, В.Захарченко, А.Зрожевська, Н.Луцан, О.Монке, І.Попова, Т.Постоян, Л.Фесенко), але тільки в останні роки проведено дослідження, які показали можливість навчання старших

дошкільників висловлюванням – міркуванням (Н.Семенова, Н.Харченко). Ми маємо підстави констатувати недостатню розробку щодо змісту, методів та прийомів навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів. З метою визначення суттєвих аспектів, які доречно використати в експериментальній методиці навчання складання дошкільників розповідей-роздумів, розглянемо умови, методи та засоби, що рекомендуються в педагогічній, лінгвістичній літературі для розвитку зв'язного мовлення дошкільників.

Дослідники (П.Блонський, Л.Венгер, О.Запорожець, Г.Люблінська, Г.Леушина, М.Поддяков, Ф.Сохін) висловлюють думку про те, що у виділенні предмета пізнання важливий не стільки кількісний запас уявлень, скільки рівень розвитку інтелектуальних процесів. Робота над роздумом вправляє в розвитку розумових операцій аналізу, синтезу, класифікації, групування, систематизації, сприяє формуванню вмінь виділяти істотні ознаки та властивості, схоже й відмінне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та явищами довкілля [14], [34], [87], [148], [200], [226].

Отже, розробляючи експериментальну методику, було враховано положення, які визначені видатними педагогами, психологами, а саме: єдність чуттєвого й раціонального пізнання довкілля, взаємозв'язок і взаємообумовленість розвитку зв'язного мовлення і логічного мислення. На ролі взаємозв'язку різних боків мовлення, ліній взаємодії граматичних, орфоепічних, лексичних та стилістичних норм та їх впливу на розвиток у дітей вміння складати зв'язні висловлювання наголошувалось у дослідженнях, проведених під керівництвом А.Богущ, Ф.Сохіна, О.Ушакової.

Ряд авторів (О.Білан, Н.Гавриш, А.Іваненко, Н.Кирста, В.Логінова, Ю.Руденко, Н.Савельєва, Г.Смага, Є.Струніна, О.Ушакова) вказують, що словникова робота впливає на розвиток зв'язного мовлення [12], [50], [155], [229], [235]. Так, учені (Г.Смага, Є.Струніна, О.Ушакова) зауважують, що збагачення словника дитини це не тільки збільшення його обсягу, але й виховання у дитини уваги до змістової сторони слова, тому що у зв'язному висловлюванні семантика окремого слова тісно взаємодіє з семантикою цілого висловлювання [235, с. 73].

Принципово важливого значення для нашого дослідження набуває робота зі збагачення лексичного запасу дошкільників, оскільки за даними досліджень учених (Г.Головань, Н.Кузіна, Р.Нікольська, Н.Семенова) збіднений лексичний запас не дає змоги дошкільнику у повній мірі розкрити причинно-наслідкові зв'язки того чи іншого явища [67], [128], [186], [217].

Враховуючи думки вчених, у процесі експериментального навчання передбачалося збагачення словникового запасу дітей: дієсловами, яким належить провідна роль у передаванні конкретного змісту доведення, сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними словами (*так, наприклад, по-перше, по-друге, я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму.

На встановлення різноманітних зв'язків, розуміння логічної залежності між предметами та явищами впливає оволодіння дітьми граматичною будовою мовлення (А.Арушанова, О.Гвоздєв, К.Крутій, М.Лаврик, Н.Лопатинська, Н.Маковецька, Г.Ніколайчук, Ф.Сохін, Є.Федеравічене). Так, О.Гвоздєв підкреслював, що для розвитку зв'язного мовлення велике значення має оволодіння дитиною синтаксисом складних речень, оскільки вони «дають виключно різноманітні можливості для висловлення зв'язків та взаємовідношень думки, зокрема, вони з особливою чіткістю передають логічні відношення (причина та наслідок, підстави та висновки, умови, мета)» [57, с. 118].

Як зазначають учені (А.Арушанова, К.Крутій, Н.Лопатинська, Н.Маковецька, Г.Ніколайчук), про усвідомленість 5-6-річними дітьми причинно-наслідкових залежностей свідчить наявність у їхньому мовленні складнопідрядних речень [17], [125], [235]. Дослідники зазначають, що мовленню старших дошкільників характерні складнопідрядні речення різних видів, але користуються ними вони досить рідко. Зазначимо, що в експериментальному навчанні передбачаємо синтаксичні вправи, які даватимуть змогу дітям користуватися складнопідрядними реченнями (причини, наслідку, часу, способу дії), усвідомлено розуміти значення підрядних сполучників, завдяки яким найчіткіше передаються причинно-наслідкові відношення у розповіді-роздумі. Дослідження вчених (А.Бородич, Е.Короткова,

М.Коніна, Н.Орланова, Л.Пеньєвська, Є.Радіна, Є.Тихеева) заклали основи методики розвитку зв'язного мовлення. У них окреслено основні методичні прийоми, встановлено послідовність їх застосування, визначено умови, що сприяють ефективності навчання [22], [119], [122], [190], [193], [230].

На розвиток зв'язного мовлення дошкільників вказувала Є.Фльоріна. Вона зауважувала, що читання, розповідання художнього твору, розмова, а також розповіді самих дітей розвивають мислення та навички мовлення. Методичні рекомендації дослідниці щодо навчання розповіді, використання ілюстрацій та поетапна організація процесу навчання самостійного складання зв'язних висловлювань були враховані нами в експериментальній методиці навчання складання дошкільників розповідей-роздумів [242, с. 68].

Л.О.Пеньєвська зазначала, що зміст дитячих розповідей необхідно збагачувати різноманітними джерелами. На її думку, серед джерел, які повною мірою сприяють одночасному розвитку мовлення і мислення дітей, спостереження за довірцям займають провідне місце. Важливо вчити дітей знаходити влучні слова, правильно будувати речення та поєднувати їх у логічній послідовності у зв'язну розповідь. Найповніше Л.Пеньєвською розроблена методика навчання дітей розповідей: розповідь з власного досвіду, творча розповідь, переказ. Нею визначено вимоги до розповідей, до початку розповіді вихователя, запитань, плану розповіді [193, с. 8].

Роль бесіди в роботі з дошкільниками досліджували ряд учених (М.Коніна, Е.Короткова, В.Логінова, Є.Радіна, О.Усова, Є.Фльоріна). Ними було класифіковано бесіди, виділено її структурні компоненти [75], [119], [123], [155], [242]. Так, Е.Радіною до структури узагальнювальної бесіди запропоновано такі компоненти: на початку бесіди відтворення у свідомості дітей живого образу на основі наявних у життєвому досвіді явищах; аналіз цих явищ в ході бесіди, виділення найістотніших частин, що підводять до висновків; елементарне узагальнення, що уточнює уявлення дітей, сприяє вихованню відповідного ставлення до явищ та стимулює дітей на певну поведінку в майбутньому [2, с. 275].

В.Логінова зазначає, що по-справжньому розвивальною бесіда буде в тому випадку, коли її метою є усвідомлення фактів, набутих дітьми, встановлення

різноманітних зв'язків, обґрунтування фактів, суджень, а не звичайне їх відтворення. Якщо в бесіді вихователь буде спонукати дітей шукати причини та наслідки того чи іншого відомого явища, шукати докази, вчити осмислювати факти, то мовлення дітей буде адекватним змісту, складнішим за структурою, матиме прості доведення, аргументацію [155, с. 10-12].

Основним прийомом в методиці проведення бесіди є запитання. Так, Є.Радіна зазначала, що більшість вихователів використовують запитання як прийом навчання неефективно. На її думку, правильно поставлене запитання має стимулювати дітей до узагальнення роздумів, вміння доходити самостійних висновків. Автор пропонує класифікувати запитання на репродуктивні, пошукові, причинно-наслідкові [2, с. 227]. В експериментальному навчанні нами було враховано погляди Р.Жуковської, Г.Люблінської, В.Нечаєвої, Є.Радіної, К.Ушинського, які наголошували на необхідності використання системи запитань (чому? для чого? навіщо? чим схожі? як здогадатися?) різноманітних за функціями та формою, зокрема пошукових як прийому навчання дітей складання монологу, в якому розкрито логічні, причинно-наслідкові зв'язки та відношення довілля. Проведення бесід, діалогів, обговорення складних пошукових запитань спонукає дітей відстоювати свій погляд, контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами.

Як вважають учені (А.Арушанова, П.Блонський, Н.Варенцова, Н.Дурова, Н.Кузіна, Н.Луцан, Г.Чулкова), діалогічне спілкування навчає дитину контролювати та уточнювати висловлене нею, аргументувати свій погляд на те чи інше явище, ставити запитання, відповідати не одним реченням, а цілим висловлюванням, розвивати та доводити свою думку. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом [10], [192]. Спираючись на висновки досліджень учених (А.Арушанова, Н.Луцан, Л.Фесенко, Г.Чулкова) щодо розвитку зв'язного мовлення, який ґрунтується на діалогічному спілкуванні, передбачаємо в подальшому організацію діалогів з використанням реплік-суджень, реплік-обґрунтувань, реплік-тверджень [161], [239], [247].

Теоретичні й практичні питання навчання складання дошкільників висловлювань різних типів (опис, розповідь, роздум) знайшли відображення в наукових працях ряду вчених (О.Білан, Н.Виноградова, Н.Гавриш, А.Зрожевська, Н.Кузіна, С.Ласунова, О.Монке, Т.Постоян, Н.Семенова, О.Смирнова, Н.Смольнікова, О.Ушакова, Л.Федоренко, Н.Харченко). Аналіз літератури показує, що найбільш дослідженим є процес формування умінь складати розповіді та описи (О.Білан, Л.Ворошніна, Н.Гавриш, А.Зрожевська, С.Ласунова, О.Монке, Л.Пеньєвська, Т.Постоян, О.Смирнова, Н.Смольнікова, Л.Фесенко). Незначна кількість спеціальних досліджень присвячена формуванню у дітей дошкільного віку навичок пояснювального мовлення (Н.Кузіна, Н.Луцан), міркування (Н.Семенова, Н.Харченко).

Л.Федоренко зазначає, що навчання різних типів монологічного мовлення – це насамперед оволодіння відповідними синтаксичними конструкціями зі сполучниками та займенниками, які своїм значенням визначають взаємозалежність протікання думки. Труднощі оволодіння монологом Л.Федоренко вбачає в тому, що дитині необхідно одночасно зосередити увагу на значущих подіях чи художньому творі та помітити не тільки предмети, явища, але і зв'язки між ними. Для подолання цих труднощів автор пропонує використовувати цікавий, знайомий та доречний дидактичний матеріал у навчанні дітей роздуму [176, с 168].

Серед методів, які готують дітей до самостійних роздумів, Л.Федоренко називає ознайомлення з художніми творами, а потім їх переказування. Серед словесних прийомів автор вважає основними такі: зразок роздуму, пошукові запитання, простий план, складний план (ланцюжок запитань), що передбачають керівництво логікою роздуму, а до додаткових відносять опертя на реальні предмети чи картинки. На думку Л.Федоренко, «матеріалом для роздумів може бути будь-яка картина, досить лише поставити запитання «чому?» (відбувалася та чи інша подія) або за яких умов? (отримує предмет ту чи іншу ознаку)» [238, с. 183].

У дослідженні Н.Кузіної досліджувалися особливі пояснювального мовлення дітей дошкільного віку. У ході експериментального навчання діти засвоювали структуру пояснювального тексту, який складався з двох частин (до кожної з них

входило ще дві ланки). У першій частині діти повинні були назвати гру (виділити об'єкт пояснення) та описати ігрові елементи предметів, іграшок (опис якостей та властивостей пояснювального предмета). У другій частині пояснювалися правила гри та ігрові дії (розкриття взаємозв'язків та відношень окремих частин), а також пояснювалися умови виграшу чи програшу (висновок). Перша структурна частина збігається з описом, але її особливість у тому, що це не просте повідомлення про предмет, у ній містяться тільки ті відомості, які необхідні для розкриття зв'язків у наступній частині. Як свідчать результати констатувального експерименту, було зафіксовано лише чотири (із 132) пояснення, в яких були наявні всі структурні елементи. Автором доведено, що за певної організації навчання можливо отримати позитивні результати в розвитку пояснювального мовлення дітей дошкільного віку. На початку навчання необхідно звертати увагу на те, щоб діти зрозуміли мету та завдання пояснення, вміли описувати предмет. Потім перед дітьми розкривали змістове навантаження кожної частини, відбувалося збагачення лексики. У процесі навчання у дітей формувалися загальні правила побудови пояснення. У зв'язку з цим Н.Кузіна пропонує ширше використовувати можливості навчання пояснювального мовлення на різних видах занять, а також у процесі колективної діяльності [128, с. 18].

У дослідженні Н.Виноградової досліджувалося питання розумового розвитку дошкільників у процесі ознайомлення їх з природою. Різноманітність, яскравість, краса природи, наочність її причинно-наслідкових залежностей забезпечують доступність цього розуміння дітьми та істотно впливають на вдосконалення мисленнєвої діяльності. Дошкільник вчиться знаходити та правильно визначати словесно-причинову та часову залежність, взаємозв'язок предметів та явищ природи, тобто вчиться елементарно пояснювати те, що він спостерігає. Це дає можливість дитині вдосконалювати вміння співставляти, порівнювати, робити висновки. Процес пізнання природи сприяє розумінню та вдосконаленню у зв'язному мовленні різних граматичних категорій: позначення назвою дій, якостей; аналізу предметів та явищ з різних боків. На думку автора, у процесі ознайомлення з природою створюються умови для формування таких ознак зв'язного мовлення, як

достовірність, доведеність, чіткість. Зауважимо, що в дослідженні Н.Виноградової навчання дошкільників складання роздумів спеціально не вивчалось, проте автором запропоновано зміст, методику та умови роботи з навчання монологу в процесі ознайомлення з природою, які можуть бути використані в експериментальній методиці навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів.

З метою розвитку таких якостей зв'язного мовлення як логічність, точність, образність Н.Виноградова рекомендує використовувати мовленнєві логічні задачі. Розв'язання дошкільними цих задач розвиває важливі особливості мислення: здатність виділяти істотне, самостійно підходити до узагальнення, визначати та формулювати закономірності, умови, різного виду зв'язки (причинно-наслідкові, причинно-часові). Словесне вираження зв'язків та залежностей предметів та явищ природи вимагає використання різних лексико-граматичних категорій та синтаксичних структур. Тому, зазначає Н.Виноградова, мовленнєві логічні задачі мають велике значення для розвитку зв'язного монологічного мовлення. У дітей вдосконалюється вміння розповідати, чітко та образно формулювати свої зв'язки [41, с. 33].

У дослідженні Н.Семенової доведено, що діти старшого дошкільного віку оволодівають зв'язними висловлюваннями типу міркування. Це відбувається у взаємозв'язку з розвитком логічного мислення, збагаченням змісту дитячого мовлення й оволодінням лексичними засобами та синтаксичними конструкціями, необхідними для цього типу тексту. У процесі експериментального навчання дітей вчили встановлювати причинно-наслідкову залежність між предметами, явищами. На доступному матеріалі давали уявлення про послідовність міркування. На заняттях з розвитку мовлення у дітей формували навички та вміння, які складають основу зв'язних висловлювань-міркувань, а саме: розуміти тему міркування, зв'язно будувати текст, висловлювати думки в певній послідовності, відбирати лексичний матеріал та мовленнєві засоби у відповідності з темою та ситуацією міркування, використовувати різноманітні синтаксичні конструкції. На думку автора, навчання мовлення-міркування має відбуватись у взаємозв'язку всіх мовленнєвих завдань [217].

У дослідженні Н.Харченко наголошується на необхідності формування елементарного міркування у дітей старшого дошкільного віку. Автором запропоновано зміст формування міркувальних навичок у 5-6-річних дітей, важливою умовою яких є організація змістового спілкування вихователя з дітьми та дітей між собою. Н.Харченко пропонує формувати навички складати міркування на заняттях, спираючись на предметні дії та різноманітний наочний матеріал, а далі поступово переходити до завдань на словесній основі. Автором розглядалось виявлення у дошкільників мовленнєвих умінь побудови міркування як «можливість довільно користуватися мовленнєвими навичками (операціями) у процесі їх побудови» [243, с. 55]. При цьому, як зазначає автор, структура (композиція) міркування не була предметом усвідомленого засвоєння дітьми. Ми враховуємо погляди вчених (О.Білан, Н.Гавриш, С.Ласунова, Т.Постоян, Н.Семенова, Н.Смольнікова, Л.Фесенко, Л.Шадріна), що ознайомлення зі структурою висловлювання виступає однією з умов усвідомленої побудови монологу. Уявлення про структуру розповіді-роздуму, способи зв'язку між реченнями та частинами тексту можуть бути сформовані, на нашу думку, в результаті цілеспрямованого мовленнєвого виховання. Основу мовленнєвих уявлень складають мовленнєві узагальнення, знання мовленнєвих засобів, які вчені (В.Давидов, Д.Ельконін, Ф.Сохін) розглядають як усвідомлення знань, як образ предмета чи явища, що ґрунтується на відтворенні раніше сприйнятого. «Мова складає для дитини таку саму реальну дійсність, як і всі інші предмети, зазначає Д.Ельконін, якою дитина оволодіває, в принципі, так само, як і іншими предметами» [254, с. 48].

Отже, формування конкретних уявлень у дітей дошкільного віку про розповідь-роздум (функціональне призначення, композиційно-цілісна структурна організація, мовні засоби зв'язку) ми розглядаємо як умову елементарного усвідомленого складання ними висловлювань, виходячи з того, що основою мовленнєвих уявлень є мовні узагальнення [226, с. 203]. Оскільки вчені (П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, С.Рубінштейн, Ф.Сохін) підкреслювали зв'язок усвідомлення з розвитком функцій дитячого мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок та розвитком мовленнєвої здібності в цілому [55],

[214], [226], [254], то це положення одне з основних у теоретичних засадах нашого дослідження.

З-поміж цілої низки наявних у лінгводидактиці методів і прийомів розвитку в дошкільників зв'язного монологічного мовлення дослідники (О.Білан, А.Богущ, Л.Ворошніна, Н.Гавриш, А.Зрожевська, С.Ласунова, О.Монке, Т.Постоян, Н.Семенова, О.Ушакова, Н.Харченко) називають спостереження, екскурсії, бесіди, читання творів художньої літератури та їх переказування, самостійні розповіді, дидактичні ігри, моделювання [12], [20], [46], [48], [100], [134], [180], [204], [217], [235], [243].

У низці досліджень (Л.Березовська, А.Богущ, Н.Гавриш, Л.Гурович, О.Запорожець, Н.Карпінська, О.Монке, І.Попова, О.Ушакова, Л.Фесенко) показано можливості впливу творів художньої літератури на розвиток зв'язного мовлення [20], [49], [89], [107], [180], [239]. Ученими зазначено, що розвиток сприймання й усвідомлення художніх творів відбувається поступово: від установаження легко усвідомлюваних зв'язків до простих причинових та аналізу мотивів вчинків персонажів, розуміння основного змісту твору, його проблеми.

Серед методів, які позитивно впливають на зв'язність дитячого мовлення, вчені (А.Бородич, Г.Кудріна, М.Львов, Н.Малиновська, І.Морозова) називають читання художніх творів різних за жанрами, бесіду за змістом прочитаного, переказ [22], [126], [164], [167]. На думку вчених (Н.Грипас, І.Морозова, Р.Нікольська, М.Плющ, М.Рибнікова) перекази дають змогу ознайомити дітей з особливостями структури, синтаксичних конструкцій, мовленнєвих засобів зв'язку роздуму. Так, І.Морозова, Р.Нікольська зазначають, що у процесі роботи над різними видами переказу слід мати на увазі тип тексту. Навчаючись зв'язного мовлення, діти вчаться складати не висловлювання, взагалі, а монологічне висловлювання певного функціонально-сміслового типу: опис, розповідь, роздум [186, с. 9]. Уведення різних видів переказу в експериментальну методику розглядаємо як прийом засвоєння логіки та структури синтаксичних конструкцій, мовленнєвих засобів зв'язку між реченнями та структурними частинами розповіді-роздуму.

Серед адекватних для дітей дошкільного віку методів розвитку логічного мислення та зв'язного мовлення у значній кількості досліджень (Е.Агаєва, Е.Бодрова, Л.Бутивщенко, Х.Веклерова, Л.Венгер, О.Дяченко, Д.Ельконін, С.Лебедева, М.Поддьяков) називається моделювання [1], [25], [31], [34], [78], [135], [200], [252]. Автори одностайно наголошують, що моделювання – це специфічне надбання дітей дошкільного віку. Завдяки йому відбувається відтворення в наочній формі прихованих якостей, властивостей, причинно-наслідкових зв'язків формування своєрідного «подвоєння дійсності, бо для дітей створюється можливість діяти у двох різних площинах – реальній та модельній» [34, с. 18].

Л.Венгером доведено, що в дошкільному віці формується загальна розумова здібність до наочного моделювання, яка пронизує всі типи мислення та сприяє розвитку як наочно-образного, так і логічного мислення. Ця здібність розглядається автором як одна з найістотніших «родових» загальнолюдських здібностей. Вона своїм походженням, на думку вчених (Е.Агаєва, Л.Венгер, О.Дяченко, Д.Ельконін, В.Кудрявцев, С.Лебедева, М.Поддьяков) зобов'язана моделюючому характеру «дитячих видів діяльності, а саме – гри, малюванню, конструюванню, експериментуванню» [127 с. 28].

В інших дослідженнях (Л.Венгер, П.Гальперін, О.Дяченко, В.Давидов, Л.Журова, З.Істоміна, А.Маркова) показано, що діти дошкільного віку можуть оволодіти способами наочного моделювання різноманітних видів відношень, які мають абстрактний, опосередкований характер. Ці відношення, за Л.Венгером, відображаються у трьох видах модельних уявлень: конкретні, що відображають структуру окремого об'єкта; узагальнені, які відображають загальну структуру класу об'єктів; умовно-символічні, що передають наочно-ненаочні відношення [34, с. 146].

У більшості випадків погляди авторів збігаються щодо необхідності використання моделей з метою надати загальним властивостям мовних явищ матеріальної форми. У дослідженнях учених (Н.Гавриш, К.Крутій, Н.Семенова, Н.Смольнікова, Т.Ткаченко, Л.Шадріна) модель розглядається як схема явища, що відображує структурні елементи та зв'язки, найістотніші боки та властивості об'єкта [50], [125], [217], [223], [231], [248]. У запропонованих моделях зв'язних

висловлювань відображується структура, зміст та засоби мовленнєвого зв'язку. Дослідники пропонують дотримуватися принципу поступовості у використанні методу моделювання: спочатку модель виступає як відображення структури тексту, а потім – як орієнтир для самостійного складання тексту [248, с. 7].

Використання з навчальною метою різних засобів з їх специфічними дидактичними функціями забезпечує інформаційне, емоційне збагачення сприймання, мислення дитини дошкільного віку. Вплив зорових засобів навчання (іграшки, предмети, речі, картини, картинки, ілюстрації) на розвиток зв'язного мовлення вивчали багато вчених (О.Білан, А.Бородич, В.Гербова, Л.Глухенька, А.Зрожевська, Н.Зубарева, З.Істоміна, М.Коніна, Е.Короткова, С.Ласунова, Г.Ляміна, Т.Постоян, О.Смирнова, Н.Смольнікова, О.Соцька, Н.Харченко) [12], [22], [61], [100], [101], [105], [119], [122], [134], [166], [204], [222], [223], [243]. У цих дослідженнях встановлено, що наочність має велику пізнавальну, естетичну, виховну цінність, виступає інформаційним джерелом для розвитку зв'язного мовлення.

Розвитку доказовості мовлення сприяє загадка. Ю.Іларіонова пропонує використовувати різноманітні методи та прийоми у навчанні дітей відгадувати загадки (ілюстрації, дидактичні ігри, екскурсії, спостереження). Автор вбачає головну особливість загадки в тому, що вона є логічною задачею. Відгадати загадку – означає знайти розв'язок задачі, відповісти на запитання, здійснити мисленнєву операцію. Ю.Іларіоновою виділено порядок мисленнєвих операцій у відгадуванні загадок: встановити, що і де потрібно знайти; запропонувати передбачувану відгадку (гіпотезу); об'єднати встановлені ознаки; дійти висновку. Для того, щоб довести правильність відгадки, як стверджує автор, необхідно послідовно, у подробицях розгорнути логічний роздум, чітко обґрунтувати кожне положення, в якому необхідно довести якийсь зв'язок чи залежність. Доведення завжди ґрунтуються на точному аналізі матеріалу загадки і тому виступає завершальним етапом загального процесу відгадування загадки [104, с. 31].

Як зазначають дослідники в галузі ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач) (Г.Альтшуллер, З.Калмикова, Т.Сидорук, А.Нестеренко), дитина вчиться міркувати, доводити якщо вона розв'язує проблемну задачу. Проблемна задача –

основне та вихідне поняття ТРВЗ. У складі цієї задачі обов'язково має бути протиріччя. Проблемна задача – це об'єктивне інформаційне утворення, окремі елементи якого вступають у протиріччя з наявними в дітей знаннями про предмет чи явище. При цьому спосіб розв'язання протиріччя невідомий. Протиріччя у складі будь-якого зовнішнього об'єкта спонукає дитину до активного пошуку способу розв'язання цієї проблеми. Дослідники (Г.Альтшуллер, В.Кудрявцев, Т.Сидорук) зауважують, що розв'язання проблемної задачі пов'язане з практичними, ігровими мотивами, з використанням яких з'являється внутрішня інтелектуальна дія-роздум [127, с. 28]. В удосконаленні навичок побудови висловлювань-роздумів значну роль відіграє цілеспрямоване навчання, яке може здійснюватися в ігровій формі. Гра надає величезні можливості для розвитку мовленнєвих навичок та вмінь. Використання мовленнєвих ігор та ігрових вправ на думку вчених (Н.Гавриш, Н.Луцан, Н.Семенова, О.Смирнова, Є.Струніна, О.Ушакова, Л.Шадріна) допомагає дітям складати власні розповіді-роздуми, коли дитина не просто відтворює відомі їй мовленнєві одиниці, а вибирає, комбінує їх кожного разу по-новому [235, с.70].

Використовуючи наукові доробки вчених, нами у відповідності до етапів експериментальної методики введено три групи мовленнєвих ігор та вправ, які спрямовані на досягнення певної мети навчання: формування у старших дошкільників уміння виділяти істотні ознаки предметів та явищ, причинно-наслідкові зв'язки між ними, навчання складання цілісного роздуму, що складається з тези, доведення та висновку, використання різновидів мовленнєвих засобів зв'язку між структурними частинами.

Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку зв'язного мовлення ґрунтується на розумінні мовлення як діяльності. Рушійною силою цього розвитку виступає потреба у спілкуванні (Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Лурія). У дослідженнях Л.Ворошніної, Е.Короткової, О.Негневицької, Н.Орланової, Л.Пеньєвської, О.Ушакової зазначено, що від мотиву, як істотного компонента у структурі мовленнєвої діяльності, залежить якість зв'язного мовлення. Л.Пеньєвська зауважує, що мотивацію можна виділити як умову успішної діяльності дітей. Мотивація завдання як специфічний прийом спонукає інтерес до навчального завдання. Ця

закономірність стверджується наведеними Л.Пеньєвською дитячими переказами як казок, так і зразків класичної дитячої літератури. Система методичних прийомів, як неодноразово підкреслювала автор, формує у дітей інтерес до розповіді, а інтерес як навчальний мотив, є показником мотивованої діяльності [193, с. 58].

Є.Фльорина підкреслювала, що інтерес до заняття з навчання творчої розповіді викликається відповідальним ставленням вихователя до дітей, його зацікавленістю творчою діяльністю та процесом придумування казок. Серед активних прийомів керівництва Є.Фльорина називає запис дитячих розповідей з наступним їх читанням у групі, оформлення з розповідей книжечок – саморобок з дитячими ілюстраціями. Запропонована Є.Фльориною і Л.Пеньєвською методика викликає інтерес у плані використання мотивації у навчанні розповідання.

А.Бородич рекомендує використовувати ігровий мотив в організації заняття з наочним матеріалом, розкриває види та прийоми занять з навчання розповідання [22, с. 81]. Серед умов організації навчально-мовленнєвої діяльності головну увагу Е.Короткова приділяє розвитку інтересу до навчального завдання. Ігрові мотиви в розповіданні та казках про іграшку (інсценування), придумування казок про одну або для однієї іграшки розвивають творчі мовленнєві здібності, інтереси, позитивне ставлення дітей до мовленнєвої діяльності [122, с. 28].

Н.Орланова наголошувала на необхідності спеціально мотивувати процес творчої розповіді. Так, наприклад, дітям пропонувалося завдання самостійно обрати тему казки з вказівкою «розповісти ляльці Тетянці». Для активізації діяльності та покращення процесу формування навички вводився мотив змагання: «Придумайте казку про тварин, послухаємо, чия казка буде найцікавішою». Спеціальна мотивація діяльності є своєрідним стимулом та значно активізує процес складання творчої розповіді. В індивідуальних завданнях автор використовує вказівки з різноманітними мотиваціями. Успіх творчого процесу залежить від зацікавленості дітей, бажання творити. Дослідження Н.Орланової дозволяє дійти висновку про позитивний вплив мотивів діяльності, які сприяють формуванню складних внутрішніх навчальних мотивів [190].

У дослідженні Л.Ворошніної з'ясовано роль мотивації в удосконаленні творчої розповіді. На думку вченої, в умовах постійної мотивації формується інтерес до навчальної діяльності, що робить її привабливішою для дітей і сприяє, у свою чергу, розвитку нових мотивів. Діти усвідомлено оволодівають навичками побудови розповіді, вмінням переносити отримані знання на розв'язання нових розумових завдань. Під впливом спеціальних прийомів мотивації у дітей вдосконалюються такі показники розповіді як художня виразність, творча ініціатива. Діти здатні за однією темою придумувати декілька варіантів розповіді, вдосконалюючи цілеспрямованість, самостійність мовлення та використовуючи при цьому різні граматичні форми, типи речень [46].

У дослідженнях учених (А.Іваненко, Н.Іванова, Н.Кирста, Ю.Руденко) зазначено прийоми, що забезпечують мотивацію мовленнєвої діяльності в процесі розв'язання завдань словникової роботи. Н.Кузіною отримано високі результати в умовах, коли дитині треба було пояснити правила гри іншим дітям так, щоб після цього вони змогли грати в неї самостійно [128, с. 15]. У дослідженні М.Лаврик було зафіксовано підвищення рівня зв'язності усного мовлення, його розгорнутості, довільності збагачення складними синтаксичними конструкціями в ситуації писемного мовлення [235, с. 86]. У дослідженнях учених (А.Богущ, М.Жинкін, С.Жуйков, В.Кудрявцев, О.Леонтьєв, Ф.Сохін, О.Ушаков) підкреслено, що позитивна мотивація мовлення підвищує результативність навчання [20], [81], [85], [127], [147], [226], [235].

Важливою умовою експериментальної методики вважаємо створення позитивної мотивації для кожної дії дитини в процесі навчання складання розповідей-роздумів, а також організацію ігрових ситуацій, які викликають потребу до розміркування, доведення. Отже, в лінгводидактичній літературі підкреслюється єдність чуттєвого й раціонального пізнання довкілля, нерозривний зв'язок розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення, мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку.

Особливо чітко тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку виступає у формуванні зв'язного мовлення. Лінії взаємодії

граматичних, орфоепічних, лексичних та стилістичних норм мови відіграють значну роль у навчанні дітей дошкільного віку складання розповідей-роздумів. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в навчальному процесі забезпечується методичною системою, що ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході до формування мовленнєвих умінь. Створення позитивної мотивації для кожної дитини у процесі навчання складання розповідей-роздумів, а також організацію ігрових ситуацій, які викликають потребу до розмірковування, доведення розглядаємо як умови підвищення результативності навчання.

Аналіз лінгводидактичної літератури засвідчив, що автори численної кількості досліджень [2], [12], [21], [41], [44], [86], [104], [128], [217], [242] дотримуються думки про доцільність, можливість та необхідність навчання розповідей-роздумів дітей дошкільного віку. У цих дослідженнях окреслено оптимальні шляхи розвитку логічного мислення дошкільників, але розвиток загальнодидактичного вміння доводити власну думку рідко передбачав розвиток правильного оформлення власного доведення у вигляді тексту-роздуму. Водночас, як видно з наведеного аналізу літератури, в дошкільній лінгводидактиці розробка змісту, форм та методів навчання розповіді-роздуму представлена на рівні загальних підходів. Потребують уточнення методичні аспекти оволодіння дітьми старшого дошкільного віку вміннями складати розповіді-роздуми, досягнення зв'язності розгорнутого висловлювання, забезпечення змістової цілісності, тематичної завершеності, використання різних видів зв'язку у розповіді-роздумі.

1.5. Стан навчання дітей складати розповіді-роздуми у практиці сучасної дошкільної освіти

Впливовими чинниками у створенні експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми виступили аналіз особливостей складання дітьми розповідей-роздумів у різних видах діяльності; аналіз труднощів, що виникають у вихователів та дітей під час роботи над розповідями-роздумами; оцінка методичних підходів до опрацювання відомостей про розповідь-роздум у сучасному дошкільному навчальному закладі. З метою з'ясування стану навчання дошкільників роздумів у практиці сучасної дошкільної освіти нами було: проаналізовано програми навчання та виховання дітей дошкільного віку; проведено спостереження за навчально-виховним процесом; здійснено анкетування вихователів; проаналізовано плани навчально-виховної роботи в дошкільних закладах.

Насамперед подамо аналіз чинних програм ДНЗ. У програмі «Малютко» [168], в розділі «Маленькі оповідачі» сформульовано завдання з формування інтересу до різних типів монологічного мовлення: опис, оповідання, міркування. Це завдання пропонується тільки в молодшій групі. Подальший розвиток формування інтересу до міркування в наступних вікових групах дошкільного закладу не передбачається. У програмі «Дитина» [71] не виокремлено завдання з навчання складати розповідь-роздум, але в старшій групі звертається увага на розвиток навичок пояснювального мовлення (пояснити, що ти намалював, розкажи, як грати в цю гру). У підготовчій групі продовжують розвивати вміння пояснювати, висловлювати власну думку про події, твори. У програмі «Витоки мовленнєвого розвитку» [39] автором сформульовано завдання з послідовного навчання дітей складати розповідь-роздум. Починаючи із середньої групи (5-рік життя) пропонується спонукати дітей до міркування. У старшій групі (6-рік життя) перед вихователями стоїть завдання стимулювати розповіді-міркування на різні теми. У підготовчій групі (7-рік життя) передбачається залучати дітей до складання розповіді-роздуму (міркування) за відповідною структурою: основна думка (чітко означена), докази, що її підтверджують чи спростовують, висновки, узагальнення, що випливають з доказів.

Як бачимо, у програмі «Малютко» фрагментарно означені завдання з навчання дошкільників складати розповідь-роздум, у програмі «Дитина» виокремлено

завдання з навчання пояснювального мовлення, лише в програмі «Витоки мовленнєвого розвитку» завдання для кожної вікової групи сформульовані чітко, послідовно. У «Базовому компоненті дошкільної освіти» виділено монологічну компетенцію, за якою дитина повинна вміти складати різні види розповідей, серед яких – розповіді-роздуми [9]. Мета навчання мови, як зазначається у Державному освітньому стандарті з української мови (початкова ланка), полягає у формуванні в учнів початкових класів уміння будувати висловлювання в межах доступних для них тем і типів – розповідей, описів, міркувань. Отже, зміст навчання складати роздуми – це неперервна лінія у процесі формування умінь зв'язного мовлення дошкільників та учнів початкової школи.

Спостереження за спеціально організованою діяльністю дошкільників на заняттях, екскурсіях, в індивідуальній роботі, ігровій діяльності проводилися системно в дошкільних навчальних закладах № 25, 34, 36, 37, 39, 40 м. Бердянська, № 214, 220 м. Дніпропетровська, № 107, 282, 288 м. Запоріжжя. Нами було відвідано 210 занять. Метою спостереження був аналіз зв'язних висловлювань типу розповідь-роздум у мовленні дітей шостого року життя та умов їх використання в мовленнєвій практиці дітей старшого дошкільного віку.

Результати спостережень за навчально-виховним процесом на заняттях свідчать про недостатність уваги вихователів до навчання дошкільників складання розповідей-роздумів. Лише на трьох з відвіданих 30 занять з розвитку мовлення діти складали розповідь-роздум, наприклад: «Чому мені подобається свято Нового року?», «Чому я люблю свою матусю?». Водночас не зосереджувалась увага дітей на структурній організації, засобах мовного оформлення розповіді-роздуму, тому діти, в більшості випадків, у власних висловлюваннях відтворювали в часовій послідовності особливості підготовки до святкування Нового року (придбання ялинки та ялинкових прикрас, виготовлення новорічного костюму, вибір певного виду феєрверку). У висловлюваннях з теми «Чому я люблю свою матусю?» діти перераховували дії, які виконує мама вдома (тому що вона готує обід, тому що вона слідкує за чистотою у квартирі, тому що поливає квіти). Треба зазначити, що на

відвіданих нами заняттях в мовленні вихователів не було зафіксовано вірцевих розповідей-роздумів.

На заняттях з інших розділів вихователі зверталися до дітей з проблемними запитаннями, які стимулювали до використання елементів розповіді-роздуму, але не поєднували ці запитання з вимогою правильно та аргументовано доводити свою думку, добирати аргументи. Так, на відвіданих нами заняттях (по 30 кожного виду) найбільшу кількість проблемних запитань було відзначено на заняттях з ознайомлення з художньою літературою (14 занять), ознайомлення з природою (12 занять), розвиток мовлення (9 занять). На інших видах занять було зафіксовано незначну кількість проблемних запитань: формування елементарних математичних уявлень (7 занять), образотворча діяльність (6 занять), музика (4 заняття), фізкультура (2 заняття). На проведених за час спостереження заняттях педагоги використовували: проблемні запитання – 29 %, репродуктивні запитання – 42 %, вказівки, нагадування – 10 %, накази, розпорядження – 19 %. Але нами не було зафіксовано жодного випадку використання педагогами та дітьми композиційно-цілісної розповіді-роздуму на заняттях з інших розділів. Водночас відзначено 252 випадки використання в мовленні дітей елементів роздуму, найчастіше це були фрагменти відповіді на запитання «чому?».

Вихователі під час проведення екскурсій, спостережень, організації трудової та ігрової діяльності створювали проблемні ситуації, які спонукали дітей до розмірковування. Так, наприклад, під час екскурсії до осіннього парку вихователь задавала такі запитання: Які ознаки осені ви знаєте? Чому таку пору називають «золота осінь»? Як виглядає галявина? Які дуби, берези? Чому дуби і берези сумні?

Під час організації ігрової діяльності вихователь поділила дітей на дві команди і запропонувала їм пояснити якомога повніше правила настільно-друкованої гри «Лото»: Як називається гра? Скільки дітей можуть грати в цю гру? Які правила гри? Чому потрібно дотримуватись правил? Під час організації трудової діяльності: Як рясно цвітуть сальвії, на що вони схожі? Яким інструментом треба підпушувати ґрунт? Якщо не зробити цього, що може стати з сальвіями? Чому треба підпушувати ґрунт на рабатці?

Аналіз мовлення дітей під час ігор показав занижену мовленнєву активність дітей, у них були відсутні пояснення, а тільки наявні розпорядження, прохання. Ігрові дії супроводжували простими самостійними висловлюваннями, мало випадків пояснення чого-небудь товаришу. Аналіз мовлення під час спілкування засвідчив наявність певного протиріччя: діти не в повному обсязі використовували лексику, користувалися простими реченнями, причому більшість дітей використовували лише підрядну частину складного речення, яка починалась із сполучника «*тому що*». Наприклад: Настя С.(5,6) “Тому що сальвії також дихають повітрям”, Артем С.(5,4) “Тому що нескладна гра і тому що треба подумати які картинки викладати, щоб вони швидше закінчились”, Оля Р.(5,2) “Березки тому трохи засмучені, бо вони сумують за літом”, Оксана Л.(5,7) “Дуби стоять посеред галявини засмучені, тихо шелестять листям, тому що, мені здається, вони не хочуть відпускати від себе літо”.

Як бачимо, характер спілкування педагогів з дітьми показав, що в умовах спеціально організованої діяльності вихователі проблемно-пошуковими запитаннями стимулювали дітей до розмірковування. Запитання у більшості випадків діти сприймали як тезу і, відповідаючи на нього, висували аргументи, тобто доводили висунуту вихователем тезу. Під час спостережень за навчально-виховним процесом було виявлено низку особливостей:

1. На заняттях з розвитку мовлення не проводиться цілеспрямоване та системне навчання міркування, доведення, пояснення і зокрема, роздуму, не формуються елементарні уявлення про особливості роздуму, його структурне оформлення, не збагачується словник спеціальними мовленнєвими засобами (займенники, вставні слова, сполучники), які характерні для розповіді-роздуму.

2. На заняттях з ознайомлення дітей з художньою літературою вихователі не в повному обсязі використовують розвивальні можливості читання художніх творів. Читання художніх творів супроводжується відтворювальною бесідою, в якій відсутні запитання щодо мотиву вчинків літературних героїв, розуміння дітьми основного змісту твору, його проблеми, емоційного ставлення до подій та героїв. Означені запитання стимулювали б дітей до роздумування.

3. Аналіз характеру спілкування педагогів з дітьми показав, що в умовах спеціально організованої діяльності вихователі не створюють достатньої кількості проблемних ситуацій, не стимулюють дітей до розмірковування проблемно-пошуковими запитаннями. У мовленні дорослих не зафіксовано навіть спроб до створення розповідей-роздумів.

З метою виявлення рівня обізнаності вихователів з таким типом зв'язного монологічного мовлення, як розповідь-роздум та визначення його місця в навчально-виховному процесі було проведено анкетування вихователів дошкільних закладів Донецької, Дніпропетровської та Запорізької областей. В анкетуванні було задіяно 200 вихователів. Текст анкети див. у додатку А.

Анкета складалася з двох блоків запитань. До першого блоку було включено запитання відносно того, чи обізнані вихователі зі значенням терміна «розповідь-роздум», з його композиційною структурою та мовленнєвими засобами, які використовуються під час його створення. У другому блоці анкети ми ставили запитання, чи відбувається на мовленнєвому занятті цілеспрямоване ознайомлення та навчання дітей складати розповідь-роздум, та в яких ще видах діяльності використовують розповідь-роздум у навчально-виховному процесі.

Аналіз відповідей на перший блок анкети засвідчив низький рівень обізнаності вихователів з таким типом зв'язного мовлення, як роздум. Так, 10% респондентів розглядали роздум як вміння зв'язно висловлювати думку; 6% як здатність дитини мислити логічно, чітко; 8% вихователів назвали серед істотних та вагомих ознак роздуму такі: обґрунтування тези, аргументи, наведення прикладів з власного досвіду, формування висновку на основі фактів. 49% респондентів дали відповіді, в яких були названі окремі особливості розповіді-роздуму. Серед цих особливостей найчастіше називали «точка зору», відповідь на запитання «чому?». 27% респондентів не змогли дати відповідь на поставлене запитання.

Відповіді на запитання щодо композиційної структури розповіді-роздуму засвідчили, що лише 30% респондентів обізнані з нею. Причому, 10% з них назвали «теза, доведення, висновок», та 20% такі варіанти: «перша, друга, третя частини», «початок, середина, кінець» або змішаний варіант: «початок, доведення, висновок».

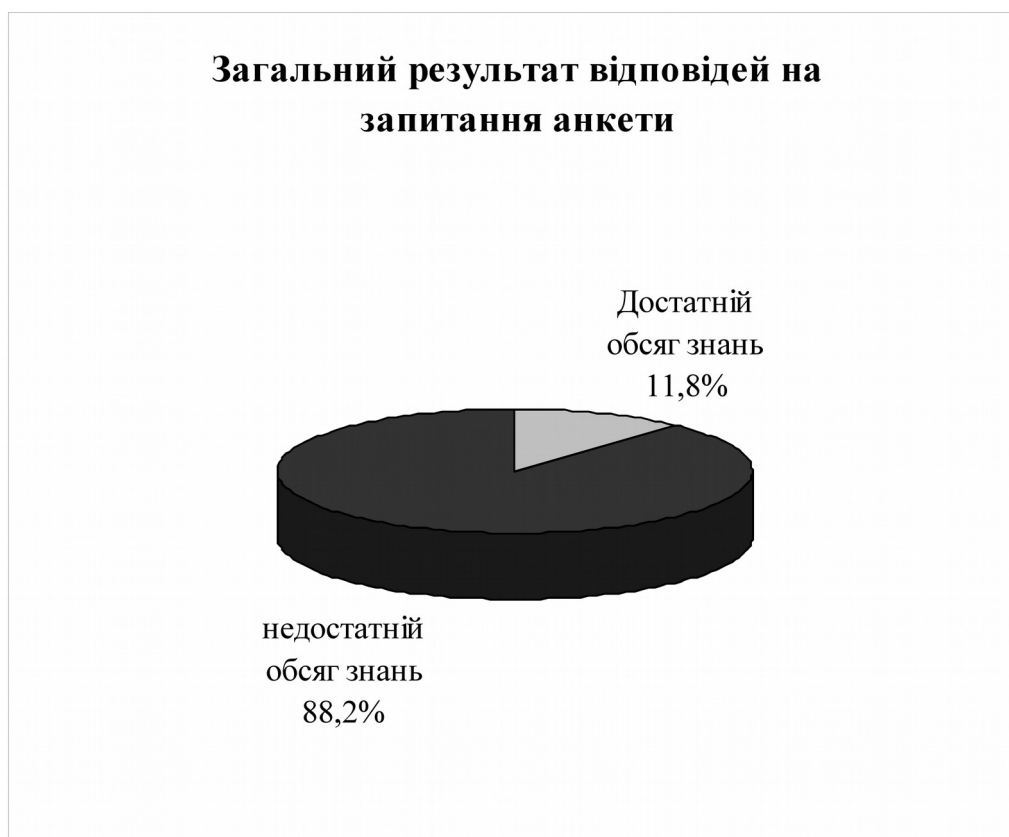
17% дали неправильну відповідь і 53% респондентів не змогли дати відповідь на поставлене запитання. На останнє запитання в цьому блоці про мовленнєві засоби, які використовуються в розповіді-роздумі лише 15% респондентів називали їх, найчастіше – вставні слова.

У другому блоці анкети було отримано такі результати: як зазначили респонденти, лише 8% проводили ознайомлення з таким типом зв'язного мовлення як розповідь-роздум на заняттях з розвитку рідного мовлення. Але водночас 40% вихователів на заняттях з розвитку рідного мовлення вчили дітей елементів розповіді-роздуму. Наприклад, під час опису іграшки, висловлюючи своє оцінне ставлення до неї, та в бесіді за змістом прочитаної казки, коли діти пояснювали мотив поведінки казкового літературного героя.

Як бачимо, в організованих умовах на заняттях з розвитку рідного мовлення тільки незначна кількість вихователів (8%) знайомили дітей з розповіддю-роздумом. Одночасно з цим на заняттях з інших розділів, зокрема, ознайомлення дітей з природою, художньою літературою, формування елементарних математичних уявлень та також в ігровій, трудовій діяльності дітей вихователі широко використовували різноманітні методи та прийоми, які сприяли розвитку мовленнєвих умінь та навичок складати розповідь-роздум. Серед таких методів і прийомів: спостереження у природі (70%), пояснення явищ з причинно-наслідковою залежністю (48%), обстеження предметів, їх якостей та властивостей (24%), дидактичні ігри на класифікацію, порівняння (93%), пояснення правил гри (4%).

За результатами аналізу відповідей було з'ясовано, що лише 8% вихователів знайомлять з розповіддю-роздумом на заняттях з розвитку мовлення. Зазначимо, що принагідна, епізодична робота над розповіддю-роздумом на заняттях з інших розділів істотно не впливає на рівень умінь і навичок складати розповідь-роздум. Отже, один з ефективних шляхів навчання старших дошкільників складання розповіді-роздуму залишається поза увагою більшості педагогів.

Кількісні результати анкетування вихователів подано в діаграмі 1.1.



У діаграмі 1.1 проілюстровано результати аналізу відповідей вихователів на два блоки запитань анкети. Темна частина кола показує відсоток вихователів (82,2%), які мають недостатній обсяг знань про розповідь-роздум, його композиційно-цілісну структурну організацію, мовні засоби зв'язку в ньому, слабо орієнтуються в основних положеннях методики навчання дошкільників складання розповіді-роздуму. Світла частина кола демонструє відсоток вихователів (11,8%), які мають достатній обсяг знань про розповідь-роздум, чітко знають та систематично втілюють у практику роботи основні положення методики навчання дошкільників складання розповіді-роздуму. Як бачимо, лише 11,8% загальної кількості вихователів мають достатній обсяг знань про суть розповіді-роздуму та методику роботи над ним. Це переконливо свідчить про необхідність нових розробок у методиці навчання дошкільників складання розповіді-роздуму.

Щоб виявити частоту планування занять з розвитку мовлення, на яких відбувається навчання складання розповіді-роздуму, було проаналізовано

перспективні та календарні плани навчально-виховної роботи в групах 6-го року життя. Вивчення педагогічної документації ДНЗ дозволило дійти висновків про особливості роботи педагогів з навчання дошкільників складання розповіді-роздуму. Більша частина вихователів (64%) користуються перспективними планами, які були запропоновані К.Крутій, що забезпечує системність і послідовність у розв'язанні завдань формування мовленнєвої компетенції. Заняття з розвитку мовлення здебільшого сплановано як комплексні (70%), тематичні (21%), інтегровані (9%). У проаналізованій документації заплановано значну кількість занять з навчання різних видів розповіді (60%) за планом, за опорними словами, з власного досвіду, опису (18%): опис картин, іграшок, переказу літературних творів (12%), але не планується робота над роздумом як функціонально-смысловим типом зв'язного мовлення. Причину такого становища вбачаємо в тому, що чинні програми навчання й виховання дошкільників не орієнтують педагогів на навчання дошкільників складання розповіді-роздуму.

У запланованих видах роботи поза заняттями: в бесідах на різні теми, дидактичних іграх та вправах, загадуванні загадок зустрічається незначна кількість завдань (14%) які вимагають розсудливо подумати, поміркувати над причинно-наслідковими відношеннями певних явищ, висловлювати свою думку, але такі завдання не поєднуються з вимогою надавати своїй відповіді специфічних рис розповіді-роздуму. Одночасно з цим, у планах наявний великий обсяг бесід (49%), до змісту яких входять запитання, що звернені лише до пам'яті, вимагають репродуктивного відтворення, а не стимулюють до роздумів, узагальнень, виявлення причинно-наслідкових явищ докільця.

Здійснений аналіз документації навчального матеріалу дозволяє констатувати, про відсутність системного, цілеспрямованого характеру планування мовленнєвих занять з навчання дошкільників складання розповідей-роздумів. Більшість вихователів планує недостатню кількість різних форм роботи, спрямованих на формування пізнавальних здібностей, мисленнєвих процесів, розумових якостей. Основним недоліком такої роботи є відсутність уваги до функціонального призначення розповіді-роздуму, його структури та мовленнєвого оформлення.

Отже, спостереження за навчально-виховним процесом, анкетування вихователів, аналіз планів навчально-виховної роботи і варіантів програм навчання та виховання дітей дошкільного віку дали можливість з'ясувати такі недоліки навчання дошкільників складати розповіді-роздуми:

- чинні програми навчання й виховання дошкільників та методичні рекомендації до них не орієнтують педагогів на зазначений вид роботи. Завдання з навчання старших дошкільників складання розповіді-роздуму подається фрагментарно;

- на заняттях з розвитку мовлення не формуються елементарні уявлення про особливості розповіді-роздуму, його структурне оформлення, не збагачується словник спеціальними мовленнєвими засобами, які характерні для розповіді-роздуму. На заняттях з інших розділів процес розмірковування перебуває в центрі постійної уваги, але системно не опрацьовується правильне мовленнєве оформлення роздумів;

- результати анкетування свідчать про недостатній обсяг знань вихователів щодо функціонального призначення розповіді-роздуму, його композиційно-цілісної структурної організації, мовленнєвих засобів зв'язку в ньому, слабо орієнтуються в основних положеннях методики навчання дітей складання розповіді-роздуму;

- у перспективних та календарних планах не передбачаються заняття з навчання дітей складання розповіді-роздуму, але в незначній кількості представлено завдання, які вимагають подумати, поміркувати, висловити свій погляд, але разом з тим вони не поєднуються з вимогою надати їм специфічних рис розповіді-роздуму.

Отже, стан навчання дітей складання розповідей-роздумів у практиці сучасної дошкільної освіти містить низку недоліків, що зумовлює потребу розробити експериментальну методику навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів.

Основні положення розділу відображено в публікаціях [187], [188], [189].

Висновки з розділу 1

1. Оволодіння зв'язним мовленням вважається найвищим досягненням у мовленнєвому вихованні дошкільників. Упродовж дошкільного віку змінюються форми зв'язного мовлення. Воно здійснюється в діалогічній та монологічній формах. Зв'язне мовлення з позицій лінгводидактики розглядається як текст з притаманними йому ознаками, одиницями та категоріями. Уточнено сутність понять «розповідь», «текст», які визначаються у лінгводидактичній науці таким чином: розповідь – це вид зв'язного мовлення, самостійно розгорнутий дитиною виклад певного змісту в будь-якій літературно-мовленнєвій формі; текст – це одиниця найвищого рівня мовної системи, тематично і функціонально цілісне утворення, сукупність речень, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, що слугує для передавання певного змісту.

2. Розповідь-роздум – це комплексний вид висловлювання, у якому послідовно, зв'язно відображено думки про факти та явища довкілля шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, з притаманними йому специфічними функціонально-жанровими, структурними та мовними особливостями. Розповідь-роздум – це організований текст, дискурс, мовленнєвий жанр, функціонально-смісловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення, у якому простежуються причинно-наслідкові зв'язки у процесі відображення та пізнання дитиною явищ дійсності. Він складається із синсемантичних речень із домінуванням причинно-наслідкових зв'язків як у середині речень, так і між ними, містить логічно-послідовне доведення чи пояснення чогось, низку думок, міркувань, висновків із певної теми. Вирішальне значення у створенні композиційної структури має використання граматичних засобів зв'язку (вставні конструкції, сполучники, займенники, авторська оцінка). Найважливішими ознаками роздуму, як і будь-якого іншого організованого тексту, виступають категоріальні ознаки тексту, а саме: когезія, інтеграція, замкненість, інформаційність, континуум, прагматична категорія, ретроспекція, проспекція.

3. Дослідження психологічних основ зв'язного мовлення дало змогу визначити вікові особливості мислення і мовлення та закономірності їх розвитку. Психологи зазначають залежність між рівнем розвитку мислення та рівнем

мовленнєвого розвитку в цілому. Робота над роздумом вправляє в розвитку розумових операцій аналізу, синтезу, класифікації, групування, систематизації, сприяє формуванню вмінь виділяти істотні ознаки та властивості, схоже та відмінне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та явищами довкілля. У процесі навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів розвивається логіка мислення дитини, сприймання нею явищ, відбувається узагальнення та відображення логічних зв'язків у висловлюванні, що дає змогу визначити його як ефективний засіб взаємопов'язаного розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення.

4. Центральним, провідним завданням у формуванні мовленнєвої компетенції є розвиток зв'язного мовлення. У дошкільній лінгводидактиці навчання дітей різних видів розповідей, серед яких і роздум, розглядається як частина загальної проблеми розвитку зв'язного мовлення. Ученими-лінгводидактами визначено види, розроблено методику навчання розповідання, висвітлено зміст, методи, прийоми, форми й засоби розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Але при загальній вивченості багатьох напрямів зв'язного мовлення нез'ясованим залишається питання навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів. Потребують уточнення методичні аспекти оволодіння дітьми вміннями складати розповідь-роздум, досягнення зв'язності розгорнутого висловлювання, забезпечення змістової цілісності, тематичної завершеності, використання видів зв'язків у розповіді-роздумі.

5. Спостереження за навчально-виховним процесом, анкетування вихователів, аналіз планів навчально-виховної роботи та варіантів програм навчання та виховання дітей дошкільного віку засвідчили, що системний, цілеспрямований характер планування мовленнєвих занять з навчання дошкільників складання розповідей-роздумів відсутній, але в незначній кількості представлено різні форми роботи, спрямовані на формування пізнавальних здібностей, мисленнєвих процесів, розумових якостей, але основним недоліком такої роботи є відсутність уваги до функціонального призначення розповіді-роздуму, її структури та мовленнєвого оформлення. Стан навчання дітей складання розповідей-роздумів у практиці

дошкільної освіти містить ряд недоліків, що зумовлює потребу розробити експериментальну методику навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО

ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ

2.1. Характеристика рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми

Мета проведення констатувального експерименту – виявити рівні сформованості мовленнєвих умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії і показники рівня сформованості вмінь старших дошкільників складати розповідь-роздум. Перший критерій – структурно-організаційна схема розповіді-роздуму з показником: уміння складати розповідь-роздум з трьох частини (теза, доведення, висновок); другий критерій – змістова характеристика розповіді-роздуму з показниками: вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі; вміння виділяти причинно-наслідкові зв'язки та розкривати їх у мікротемах; третій критерій – способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму з показниками: вміння використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі (ланцюжковий, паралельний); наявність мовних засобів зв'язку в розповіді-роздумі (складнопідрядні сполучники, вставно-модальні слова, займенники); четвертий критерій – обсяг розповіді-роздуму з показником: наявність у розповіді-роздумі різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповнення. Методику оцінювання рівнів сформованості вмінь дітей 6-го року життя складати розповідь-роздум подано в таблиці 2.1.

Охарактеризуємо обрані критерії та пояснимо систему оцінювання. Аналізуючи рівень обізнаності дітей зі структурно-організаційною схемою розповіді-роздуму, ми зосереджували увагу на їх умінні складати розповідь-роздум із трьох частин: теза, де називається проблема, доведення, в якому сконцентрована

Таблиця 2.1

Оцінювання рівнів сформованості вмінь дітей 6-го року життя складати

розповідь-роздум

Критерій	Показники	Бали		
		3	2	1
Структурно-організаційна схема	1. Уміння дітей складати розповідь-роздум з трьох частин	Розповідь-роздум має три чітко виділені частини: теза, доведення, висновок	має дві частини: теза з доведенням або доведення з висновком	Розповідь-роздум складається з однієї частини або переліку несуттєвих аргументів
Змістова характеристика розповіді-роздуму	1. Уміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі	До складу розповіді-роздуму входять п'ять і більше розповсюджених розгорнутих мікротем	До складу розповіді-роздуму входять до трьох-чотирьох скорочених, стягнених мікротем	У розповіді-роздумі намічаються одна-дві мікротеми, які представлені окремими частинами
	2. Уміння виділити та розкривати у мікротемах причинно-наслідкові зв'язки	Доведення ґрунтовне, послідовне, детальне. З достатньою (3-4) кількістю аргументів, в яких передаються	Доведення послідовне, с кількістю аргументів до трьох, в яких передаються причинно-наслідкові зв'язки	У розповіді роздумі перераховано несуттєві аргументи, в яких не розкриваються причинно-наслідкові

Продовж. табл.2.1

		причинно-наслідкові,		зв'язки
--	--	----------------------	--	---------

		часові, умовні зв'язки		
Способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму	1.Вміння використовувати різні види зв'язку	Між реченнями встановлюється ланцюжковий, паралельний зв'язки та їх об'єднання	Між реченнями встановлюється ланцюжковий зв'язок	Між реченнями встановлюється формально-логічний зв'язок
	2.Наявність мовних засобів зв'язку	Частини розповіді-роздуму пов'язані між собою вставно-модальними словами, складнопідрядними сполучниками (причини, наслідку, умови, часу)	Частини розповіді роздуми пов'язані між собою складнопідрядними сполучниками (причини, наслідку)	Частини розповіді-роздуму пов'язані між собою сурядними сполучниками або інтонацією
Обсяг розповіді-роздуму	1. Наявність у розповіді-роздумі різних за	Обсяг розповіді-роздуму 7-10 речень, серед яких	Обсяг розповіді-роздуму 3-5 речень, серед яких	Обсяг розповіді-роздуму 1-3 речень, серед яких прості,

Продовж. табл.2.1

	складом речень, та їх кількісне	складнопідрядні різних типів, безособові,	складнопідрядні і (причини), складносурядні	складносурядні або лише підрядна
--	---------------------------------	---	---	----------------------------------

	словесне наповнення	середня кількість слів 25-50	прості, середня кількість слів 14-24	частина складно підряд ного речення середня кількість слів 5-13
--	------------------------	---------------------------------	--	--

аргументація, та висновок, в якому підводиться підсумок.

Якщо в тексті чітко виділялись три структурні частини, то висловлювання оцінювалося трьома балами; якщо до складу розповіді-роздуму входило дві частини (теза з доведенням або доведення з висновком – два бали; у випадку, коли текст складався тільки з однієї частини – один бал).

Для оцінки змістової характеристики розповіді-роздуму висловлювання поділялось на мікротеми. Якщо до складу розповіді-роздуму входили розповсюджені, розгорнуті мікротеми (розкрито причини відсутності ведмедика, метелика, гусениці на галявині, висвітлено особливості поведінки тварин, комах в залежності від пори року, наведено приклад із власного досвіду чи художньої літератури), то висловлювання оцінювалося трьома балами. Два бали розповідь-роздум отримувала у випадку, коли до її складу входили стягнені, скорочені, часткові мікротеми. Один бал ставився у випадку, коли більшість мікротем тільки перераховуються або представлені окремими частинами.

Уміння виділяти та розкривати причинно-наслідкові зв'язки в мікротемах оцінювалося наступним чином. Три бали отримувало висловлювання, в якому було ґрунтовне, детальне, послідовне доведення з достатньою кількістю аргументів, в яких розкривалися причинно-наслідкові, результативно-наслідкові, часові, умовні зв'язки. Два бали отримувало висловлювання, в якому було доведення з кількістю аргументів до трьох, що розкривають причинно-наслідкові зв'язки. Один бал отримувало висловлювання, в якому перераховувалися несуттєві аргументи, що не розкривають причинно-наслідкові зв'язки.

До критерію мовних засобів зв'язку між реченнями та частинами тексту було визначено такі показники: вміння використовувати різні види зв'язку між реченнями

та наявність специфічних для розповіді-роздуму мовних засобів зв'язку (вставно-модальні слова, причинно-наслідкові сполучники, займенники). У результаті аналізу лінгвістичної літератури було з'ясовано, що завдяки ланцюжковому зв'язку речення в роздумі з'єднуються у суцільний зв'язний текст. Водночас між початковим реченням, аргументами в доведенні та висновком у тексті встановлюється паралельний зв'язок, або доведення з висновком. Зважаючи на те, що дошкільники складають усні тексти, для яких типовим є використання підрядних сполучників і вказівних займенників ми допускали використання дітьми формально-логічного зв'язку. Система оцінок за цим показником така: три бали отримувало висловлювання між реченнями якого було встановлено ланцюговий, паралельний зв'язки та їх об'єднання; два бали отримував текст, у якому речення об'єднувалися ланцюжковим зв'язком; один бал отримував текст, в якому між реченнями встановлювався формально-логічний зв'язок. За показником наявності мовних засобів зв'язку три бали отримував текст, частини якого були поєднані між собою вставно-модальними словами, складнопідрядними сполучниками (причини, наслідку, способу дії, часу); два бали отримував текст, частини якого були поєднані складнопідрядними сполучниками; один бал отримував текст, частини якого були пов'язані між собою сурядними сполучниками або інтонацією.

До критерію обсягу розповіді-роздуму було обрано показник наявності в тексті різних за складом речень та їх кількісного словесного наповнення. Якщо в тексті, в середньому 25-50 слів, обсяг розповіді-роздуму 7-10 речень, серед яких складнопідрядні різних типів, безособові, то він отримував три бали. Якщо в тексті середня кількість слів 14-24, обсяг розповіді-роздуму 3-5 речень, серед яких складнопідрядні (причини), складносурядні, прості ускладнені, то такий текст отримував два бали. Якщо в тексті середня кількість слів 5-13, обсяг розповіді-роздуму 1-3 речення, серед яких просте, складносурядне або лише підрядна частина складнопідрядного речення, то такий текст отримував один бал. Максимальна кількість балів, за якою оцінювався текст - 18.

Відповідно до кожного показника в межах виокремлених критеріїв дітям було запропоновано низку експериментальних завдань: бесіда про улюблену гру, іграшку

(вміння складати розповідь-роздум до складу якої входять три частини); розв'язування мовленнєвої логічної задачі «Різнокольорові кораблики» (вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі); розв'язування мовленнєвої логічної задачі «Чому зайченятко не знайшло своїх друзів на галявині?» (вміння виділяти та розкривати причинно-наслідкові зв'язки в мікротемах); розв'язування проблемної ситуації «Чому мама варить борщ у каструлі?» (вміння використовувати різні види зв'язку); дидактична гра «Чому предмет зайвий?» (наявність мовних засобів зв'язку між частинами розповіді-роздуму); визначення невідповідних явищ у змісті небилиці (наявність у розповіді-роздумі різних за складом речень та їх кількісне словесне наповнення). Опишемо їх:

Критерій: структурно-організаційна схема розповіді-роздуму

Показник: уміння складати розповідь-роздум з трьох частин.

Завдання 1. Бесіда про улюблену гру, іграшку

Мета: з'ясувати вміння дітей складати розповідь-роздум, до складу якого входять три частини.

Процедура виконання. Експеримент проводивсь у формі бесіди. На її початку експериментатор давав настанову відповідати якомога повніше на такі запитання:

1. В яку гру ти любиш грати найбільше? Чому?
2. Яка твоя найулюбленіша іграшка? Чому?
3. Хто твій найкращий друг? Чому?

Запропоноване формулювання запитання у два етапи підводило дитину до роздуму. Отримані під час бесіди відповіді розглядалися нами як суцільне висловлювання.

Критерій: змістова характеристика розповіді-роздуму

Показник: вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі.

Завдання 2. Розв'язування мовленнєвої логічної задачі «Різнокольорові кораблики»

Мета: з'ясувати вміння дітей розгортати мікротеми в розповіді-роздумі.

Процедура виконання. Дітям було запропоновано розв'язати мовленнєву логічну задачу «Різнокольорові кораблики».

Прийшла я до озера. Скільки різнокольорових корабликів сьогодні на озері: жовті, червоні, жовтогарячі! Всі вони прилетіли сьогодні з повітря. Прилетить кораблик, опуститься на воду, попливе. Багато ще прилетить їх сьогодні, і завтра, і післязавтра. А потім кораблики не будуть більше прилітати і озеро замерзне. Поясніть, що це за кораблики плавають на озері, в яку пору року бувають і чому? [41, с. 34].

Показник: уміння виділяти та розкривати причинно-наслідкові зв'язки в мікротемах.

Завдання 3. Розв'язування мовленнєвої логічної задачі «Чому зайченятко не знайшло своїх друзів на галявині?»

Мета: з'ясувати вміння дітей виділяти та розкривати причинно-наслідкові зв'язки в мікротемах.

Процедура виконання. Дітям було запропоновано розв'язати мовленнєву логічну задачу «Чому зайченятко не знайшло своїх друзів на галявині?»

Восени, в лісі в зайчихи з'явилося зайченятко. Воно росло веселе, рухливе. Одного разу зайченятко познайомилося з метеликом, гусеницею та ведмежатком. Всі вони потоваришували: весело грали до самих морозів. Прийшла зима. Зайченятко вирішило запросити своїх друзів на свято Нового Року, але на галявині метелика, гусениці, ведмежатка не знайшло. Чому? [2, с. 340].

Критерій: способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму

Показник: уміння використовувати різні види зв'язку (паралельний, ланцюжковий) в розповіді-роздумі.

Завдання 4. Розв'язування проблемної ситуації «Чому мама варить борщ у каструлі?»

Мета: з'ясувати вміння дітей використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі.

Процедура виконання. Дітям пропонувалося розв'язати проблемну ситуацію з опорою на наочний матеріал: вибрати посуд з чотирьох запропонованих варіантів, в якому можна варити борщ. Окрім вибору певного варіанту необхідною умовою було завдання обґрунтувати свій вибір.

Показник: наявність мовних засобів зв'язку в розповіді-роздумі.

Завдання 5. Дидактична гра «Чому предмет зайвий?»

Мета: з'ясувати наявність мовних засобів зв'язку в розповіді-роздумі

Процедура виконання. Діти розглядали 5 картинок, на яких зображено різні предмети. Із запропонованих для розглядання предметів чотири значною мірою підібрані один до одного, і лише один відрізняється від інших. Дітям пропонувалося знайти зайвий предмет. Завдання були рівносильні, проте матеріал для класифікації використовували різний (зимовий, літній одяг, птахи, комахи).

Критерій: обсяг розповіді-роздуму

Показник: наявність у розповіді-роздумі різних за складом речень та їх кількісне словесне наповнення.

Завдання 6. Визначити невідповідні явища у змісті небилиці

Мета: з'ясувати наявність у розповіді-роздумі різних за складом речень та їх кількісне словесне наповнення.

Процедура виконання. Дітям пропонувалось послухати небилицю Ю.Ковалю «Дивовижна ділянка», придумати власну назву до неї та дати відповідь на запитання: чому небилиця тебе розсмішила?

Відповідно до обраних критеріїв, було якісно охарактеризовано зв'язні висловлювання, отримані в результаті виконання експериментальних завдань.

Критерій: структурно-організаційна схема розповіді-роздуму

Проаналізуємо насамперед уміння дітей складати розповідь-роздум з трьох частин. Як було виявлено в огляді літературних даних, роздум як складне синтаксичне ціле, як текст характеризується своєю певною композиційною будовою. З цієї причини, аналізуючи тексти-роздуми, складені дітьми, ми вважали за необхідне виділити в них початкове речення-тезу і останнє речення-висновок, які об'єднуються у зв'язне ціле, а також виявити особливості композиційної побудови тексту-роздуму в дітей 6-го року життя до спеціально організованого навчання.

Під час аналізу структури дитячих висловлювань підтвердився висновок О.Нечаєвої про те, що значних змін у розмовному потоці мовлення зазнає основна, логічна трьохчастинна схема роздуму. Абсолютно всі висловлювання дітей

співвіднесено за структурою скороченого дедуктивного умовисновку, який має дві частини: тезу та доведення. Висновок у цій серії у його класичному тлумаченні, як окрема структурна частина, відсутня в усіх висловлюваннях.

Розкриваючи причину вподобання тієї чи іншої іграшки, 20,8% дітей наводили аргументи узагальненого характеру, а потім намагалися конкретизувати за допомогою прикладу або ще одного аргументу. Такий роздум виражається не одним реченням, а складним синтаксичним цілим, в якому можна висловити досить складні зв'язки та відношення предметів та явищ. Наприклад:

Оксана Л. (ЕГ): Люблю грати в своїй кімнаті, там багато іграшок, я з ними граю, наприклад, з ведмедиком у трамвайчик чи автобус.

Толя Ж. (ЕГ): Дружу з Миколкою, тому що він не скупий, давав мені пограти машинкою.

Артем С. (КГ): Улюблена іграшка робот-трансформер, тому що розкладається, може перетворюватись у літак, в автомобіль.

Віталік Т. (КГ): Найкращий друг – Олег, бо він зі мною дружить, на свято разом будемо розповідати вірші.

Зауважимо, що проблемне запитання «чому?» стимулює дітей до роздумування, бо під час відповіді воно наштовхувало їх висловлювати аргументи, тобто доводити запропоновану вихователем тезу. Висновок, що в діалозі між вихователем та дітьми використовуються елементи роздуму, може бути враховано під час проектування експериментальної методики навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів.

Отримані в цій серії розповіді-роздуми логічні, послідовні, склалися з двох структурних частин: тези та доведення, але у 21,8 % дітей зафіксоване просте перерахування аргументів, часткове порушення логіки аргументації. Для дитячих роздумів характерне прилягання аргументів, яке виражається у простому переліку аргументів (недоцільної точки зору) нерідко з повторенням сполучника “*тому що*” у значенні “*i*”. Наприклад:

Оля Р. (КГ): Люблю грати в дитячий садок, там вихователь, тому що в бубон стукати, тому що можна грати в ігри.

У 49,9 % дітей в текстах-роздумах аргументуюча частина непереконлива, бо вона складається лише з одного, несуттєвого аргументу:

Аліна Ш. (КГ): Подобається бути мишкою, мишка попереду – кіт позаду.

У цих текстах-роздумах не зафіксовано переконливого, логічного наповнення мікротеми.

Висловлювання, що були отримані в завданні 2, мали дві частини: тезу та доведення, за формою побудови та способом мислення – скорочений дедуктивний умовисновок, за способом ведення доказу – пряме доведення. Найчастіше діти використовували прямий спосіб ведення доказу, розв'язуючи завдання 2, бо створена ситуація сумніву дорослого або вимушеного «доведення» передбачала наведення дітьми аргументів, які безпосередньо обґрунтовують істинність основної думки, висловленої у тезі «це – листя осіннє». Треба зазначити, що 40% дітей правильно розв'язали мовленнєву логічну задачу «Різнокольорові кораблики», інші дали неправильну відповідь, але цікавим є той факт, що 53,2% дітей логічно правильно будували доведення, елементарно обґрунтовуючи правильну чи, навіть, неправильну відповідь.

У роздумах 20% дітей зафіксовано відсутність логічного ланцюга аргументів у доведенні. Цей горизонтальний (за П.Блонським) тип доведення характеризується не ланцюжком, а асортиментом аргументів. Ці діти ніби перебирають різноманітні аргументи, між якими відсутній будь-який зв'язок. Треба зазначити, що на тлі великого бажання переконати співрозмовника в правильності, істинності висловленої тези, в аргументації діти наводять велику кількість непереконливих, несуттєвих аргументів. Наприклад:

Богдан Д. (ЕГ): Вони були або на деревах, або у себе в дома, або заховались за деревами.

Сашко К. (ЕГ): Їх не було, тому що вони пішли до матусі, тому що вони в лісі живуть, або мама пішла і синочки пішли.

Лера Б. (ЕГ): Тому що вони може десь їдять, або з мамою розмовляють.

Віталія Р (ЕГ): Вони додому пішли. Пішли до матусі, або куди-небудь далеко.

Аналіз отриманих у цій серії роздумів показав, що вони не розбігаються з

реальними фактами дійсності, старші дошкільники аналізують, співставляють, узагальнюють причинно-наслідкові відношення між предметами, явищами навколишньої дійсності. Навіть факт обґрунтування дітьми видуманих, нереальних, несуттєвих зв'язків за логічно правильною схемою дозволяє дійти такого педагогічного висновку: збільшення реальних знань дітей старшого дошкільного віку про причинно-наслідкові зв'язки явищ навколишньої дійсності є необхідною умовою розвитку здібності доводити та критично оцінювати роздуми інших дітей.³

Відзначимо стійку тенденцію у дітей 6-го року життя до використання двох частин структури (тези та доведення), які отримані шляхом постановки запитання у два етапи. У висловлюваннях, отриманих в завданні 3, чітко намічаються дві структурні частини (теза, доведення), за формою побудови та способом мислення – скорочений дедуктивний умовисновок. Серед найбільш розповсюджених структурних особливостей висловлювань, отриманих в цих завданнях, відзначимо дві структурно-сміслові частини, які об'єднані в межах єдиного цілого. Друга частина націлена на пояснення, доведення того положення чи факта, про який повідомлено в першій частині – тези. Доцільність використання дітьми скороченого умовисновку (ентимеми) пояснюється, на нашу думку, потребою добитися лаконічності, плавності ходу міркування.

Як позитивний прецедент, відзначимо використання деякими дітьми 20,1% сполучників *а, тільки* на позначення логічного закінчення роздуму. Можливо, складність логічного зв'язку між доведенням, висновком та незнання дітьми мовленнєвих засобів зв'язку, призводить до того, що діти пов'язують доведення та висновок, найчастіше в межах одного речення, саме за допомогою сполучника *а*. Наявність цього сполучника дозволяє намітити в розповіді-роздумі три структурні частини. Наприклад:

Маша П. (КГ): теза – зайвий капелюшок,
 доведення – це – літнє,
 висновок – а все останнє зимове.

Настя Ш. (КГ): теза – зайвий капелюшок,
 доведення – тому що це все зимове,

висновок – а капелюшок – літній.

Сергій Д. (КГ): теза – зайвий капелюшок,

доведення – все на зиму,

висновок – а капелюшок не на зиму.

Лера Б. (ЕГ): теза – зайвий капелюшок,

доведення – тому що він не зимовий,

висновок – а він літній.

Микита К. (ЕГ): теза – зайвий капелюшок,

доведення – тому що весь зимовий одяг,

висновок – а один капелюшок літній.

Рая С. (КГ): теза – в каструлі,

доведення – тому що вона велика, туди борщ поміститься, в іншому посуді не можна, так не культурно,

висновок – а в каструлі культурно.

Микита Н. (КГ): теза – в каструлі,

доведення – тому що вона залізна, зручна, вона пристосована для борщу, вона нагрівається, ще в ній є кришка,

висновок – тільки в каструлі треба варити борщ.

Натомість у більшості висновків цих завдань зафіксовано неповну, бідну, непереконливу наповненість доведення, використання лише одного аргументу, діти не наводили прикладів з власного досвіду як аргументу, думку, висловлену в тезі, не підсумовували у висновку, який відсутній у багатьох висловлюваннях. Нерідко траплялися такі випадки, що в момент мовлення у дітей спостерігалися не досить уточнені відношення між окремими компонентами висловлювання, наприклад, Олег О. (ЕГ): Навіщо дві шапки? Але, взагалі, шапка не зайва. Ну ... ви ж не будете в літньому капелюшку ходити взимку? Про відшукування точного слова в самому процесі мовлення свідчить факт вживання займенників, пауз, що яскраво характеризує ситуативність мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз структури висловлювань, отриманих у завданні 4 показав, що діти 6-го року життя не володіють уміннями, які забезпечують загальну структурну

оформленість розповіді-роздуму. Нами зафіксовано трьохчастинну структуру лише в розповідях-роздумах 11% дітей. Наприклад :

Данило П.(КГ): Цей вірш смішний, тому що там все переплутали. Там крокодил має бути в річці. Там огірок має бути на городі. По-справжньому крокодил повинен бути в річці, з маленького крокодильчика виросте великий крокодил, а з маленького огірочка - великий огірок. Цей вірш неправильний, його переплутали.

Зазначимо, що ця навичка в дітей не стійка, бо, складаючи розповіді-роздуми за змістом небилиці, ці самі діти в інших серіях експерименту склали тексти, які характеризувалися композиційною незавершеністю. Також це пояснюється тим, що в безпосередньому спілкуванні повні трьохчастинні роздуми використовуються рідко. На думку лінгвістів (О.Нечаєва, А.Мосейко), доречним використання повного роздуму є у випадку, коли виникає сумнів щодо правильності побудови доведення, або коли необхідно опиратися на точні та повні аргументи під час доведення певних положень, правил, законів [184, с. 154-155].

Діти у спілкуванні між собою та з дорослими майже не використовують розповсюджені повні умовисновки, більшість дітей користувалися скороченою формою умовисновку – силогізмом. Цей факт психологи (Л.Виготський, Л.Венгер, О.Запорожець) пояснюють тим, що міркування дошкільників спираються на «життєві псевдопоняття», які необхідно поступово переводити в перші наукові поняття, судження [36, с. 262].

Наповнюваність аргументів у цій серії виявилася найбільшою (від одного до трьох), це дозволяє дійти припущення, що художня література забезпечує плідну основу для створення дітьми розповідей-роздумів. Більшість дітей (84,3%) використовували саме ті аргументи, які подано у змісті небилиці. Наприклад:

Рая С. (КГ): Цей вірш смішний, тому що там бегемот сидить в калюжі, а лев грає на скрипці, а верблюду не торкається землі ні одним із копит, але ж у нього не має копит. Верблюд ходить по пустелі, лев сидить у клітці, а бегемот ходить і плаває. Цей вірш неправильний, тому що такого не буває.

Стас М. (КГ): Вірш про те, як бегемот виріс на ділянці. Величезний кабачок, кабачок росте як кабачок. А крокодил буває тільки в джунглях, а огірок повинен

бути тільки на ділянці. Вірш несправжній.

Водночас у більшості дітей доведення були непереконливими, не розгорнутими, оскільки дошкільники ще не в змозі самостійно скласти роздум, співвідносячи його з планом повної структурної будови висловлювання. Часто це коротка відповідь на запитання або репліка діалогу.

Критерій: змістова характеристика розповіді-роздуму

Проаналізуємо вміння дітей розгортати мікротеми та виділяти і розкривати причинно-наслідкові зв'язки в них.

Як засвідчили результати аналізу, у 53% дітей зафіксовано використання характерних особливостей опису. Наприклад:

Олена Т. (ЕГ): Лялька Барбі. У неї гарна сукня. Вона із рожевої органзи. А волосся зібрано у хвостик і зав'язане такою ж самою рожевою стрічкою, як і сукня. А босоніжки – біленькі.

Саша К. (ЕГ): Велосипед великий. З фарами, дзвоником та багажником, зі скатами міцними, залізними, з ось такими (показує) крилами попереду та позаду.

32,7% дітей намагались підібрати аргументи, завдяки яким доводили, що конкретна іграшка є їх улюбленою. Наприклад:

Оксана Л. (ЕГ): Улюблена настільна гра «Коник-горбоконики», тому що там дуже важко, далекий шлях до виграшу, тому що я виграю.

Віталій Т. (КГ): Подобається бути воротарем, щоб захищати ворота, бо так нам гол заб'ють.

Ми сподівались, що суб'єктивний зміст запитань забезпечить використання дітьми в доведенні модальних слів. Але, як показав аналіз висловлювань, не було зафіксовано жодного випадку використання модальних дієслів (*я думаю, я знаю, мені здається, я вважаю*), за допомогою яких передаються суб'єктивні оцінки судження.

У цій серії спостерігається значний (66,7%) відсоток використання доведень з обґрунтуванням дії або її необхідності чи можливості. Отримані дані підтверджують тезу П.Блонського про те, що в дошкільному віці запитання «чому?» ще виступає різновидом «навіщо?», такі роздуми автор називає поясненням-тлумаченням, бо в

них діти здебільшого використовують утилітарні аргументи (акцентують увагу на використанні будь-якого предмета, його корисності).

61 % дітей в аргументах на пояснення тези про улюблену іграшку використали дієслова, які позначають дію, можливість чи необхідність її. Наприклад:

Микита О. (КГ): Подобається грати на прогулянці, бо можна бігати.

Герман М. (КГ): Люблю грати модельками, тому що модельки можна покатати.

Толик Ж. (ЕГ): Подобається грати вдома, бо там іграшок багато, можна будь-які ігри придумувати.

Загальною особливістю для всіх роздумів, отриманих у цьому завданні слід відзначити конкретність аргументації. 89,6% дітей смислове значення конкретності доведення передали за допомогою дієслів зі значенням передписання, опису дії або прикметника, який позначав якість, властивість іграшки. Наприклад:

Аліна Г. (КГ): Подобається грати м'якими іграшками, тому що вони гарні.

Віта П. (КГ): Улюблена іграшка - білочка, тому що вона пухнаста.

Даша П. (ЕГ): Ролики, тому що я на них катаюся, можу відпочивати, можу за татуся зачепитися та й поїхати.

Артем С. (КГ): Подобається гратися з хлопцями, бо з ними можна будувати будинок.

Відзначимо специфіку відображення логічних зв'язків у монологічних висловлюваннях дітей старшого дошкільного віку. Категорія причинності, на думку лінгвістів (Н.Арутюнова, Т.Дейк, Є.Разлогова, Г.Райл), передається в єдиному каузальному комплексі, що складається з низки мікросистем, які є сукупністю таких відношень, як: причина-наслідок, умова-наслідок, допуст-наслідок, підстава-висновок, засіб-мета. 90,3% роздумів дітей розкривають причинно-наслідкові відношення і лише 9,7% передали в роздумі інші відношення (умова-наслідок, допуст-наслідок). Наприклад, причина-наслідок:

Оля Г. (КГ): Люблю грати на дитячому майданчику, бо там багато гойдалок, багато дітей.

Ілля М. (КГ): Подобається набір поліцейського, тому що в ньому є годинник, значок, тому що можна грати з друзями в поліцейську академію.

Ігор С. (ЕГ): Люблю читати книги, щоб все знати, тому що не знаю.

Олена Т. (ЕГ): Люблю бути продавцем, бо нічого не робиш, просто сидиш.

Допуст-наслідок:

Віка П. (КГ): Люблю бути мишенятком, я хочу щоб мене доганяли.

Умова-наслідок:

Олег О. (ЕГ): Якщо грати в лікарню, то я точно скажу, тільки машину «швидкої допомоги» воджу, бо мені не подобається лікувати.

Аналіз змісту висловлювань за текстом мовленнєвих логічних задач показав, що всі діти скористалися структурою скороченого дедуктивного доведення. Роздуми дітей спиралися на практичний досвід, лише 2% висловлювань були неправильні за змістом висловлювання, але з правильною логічною структурою. У цілому, зміст роздумів дітей свідчить про те, що їм доступне розуміння причин змін у природі, а також залежності змін від інших явищ .

Розв'язуючи друге завдання, 60% дітей дали правильну відповідь. 40% дітей не знайшли правильної відповіді і у відгадці замість «осіннього листя» найчастіше пропонували такі варіанти: «чайки, гуси, риби, паперові чи іграшкові кораблики, навіть веселка». Але саме під час розв'язання цієї мовленнєвої логічної задачі ми зафіксували високий (53,2 %) відсоток адекватної спроби роздуму, бо діти, навіть у випадку неправильної відгадки реагували на другу частину запитання «чому ти вирішив, що це осіннє листя?» та робили спробу логічно розмірковувати, розкривати зрозумілі їм зв'язки та залежності, часову послідовність осінніх явищ природи. Наприклад:

Толя Ж. (ЕГ): Листочки восени, бо вони засихають. І холодно. І падають на озеро.

Ліля П. (КГ): Листочки восени, тому що осінь. Тому що вже ближче до зими, а взимку дерева голі.

Данило П. (КГ): Листя, бо воно жовтіє восени. Дерево готується до зими.

Маша П. (КГ): Тому що холодно, листя жовтіє і не втримується на дереві.

Олег О. (ЕГ): Листя восени, тому що буде зима, а взимку листочків немає. Взимку сонце світить, але не гріє.

Микита К. (ЕГ): Листя, а тому що воно опадає, коли осінь прийде.

Катя Б. (ЕГ): Листя, тому що після осені зима і восени листя опадає.

Оксана Л. (ЕГ): Це – листя, бо листя літає, коли вітер, бо осінь приходить і листя опадає.

У наведених прикладах прослідковується логічний каркас перебігу тематичних зв'язків. Як зазначав М.Жинкін, якщо предмет повідомлення визначено, то одночасно обмежується і ряд слів, які відбираються мовцем для даного повідомлення. Також, наголошував учений, цей ряд різко обмежується колом знань мовця та загальним завданням повідомлення [80, с. 54].

Аналіз розв'язання мовленнєвої логічної задачі «Чому зайченятко не знайшло своїх друзів на галявині?» засвідчив, що 32,4% дітей чітко називають і пояснюють причину сезонних явищ (комахи ховаються під кору дерев, ведмідь спить у барлозі). Останні діти (67,6%) не знають істинної причини зникнення комах та обмежуються лише констатацією факту, або змішують реалістичні уявлення з казковими. Наприклад:

Віта П. (КГ): Тому що вони всі побігли додому, на дерево залізли, а зайченятко задивилося і не знайшло друзів.

Ілля М. (КГ): Зайченятко не може їх знайти, бо на снігу слід загубився.

Даша П. (ЕГ): Друзів нема, тому що зима і коли чекати зайчика, то можна захворіти.

Денис Ч. (ЕГ): Друзів зайченятко на галявинці не знайшло, тому що вони додому пішли.

Аля Ш. (КГ): Зайченятко не знайшло друзів, тому що всі заховались у своїх хатинках.

Зазначимо, що діти, які не правильно називали причини сезонних змін у житті комах, тварин, дуже швидко та активно висували перші згадані ними пропозиції, не намагаючись їх довести. Цей факт підтверджує, що із запасу знань за допомогою первинного аналізу, абстракції, діти виділяють ті причини, які у формі аргументів використовують у доведенні.

Отримані результати дозволяють дійти висновку, що більше 60% дітей,

розв'язуючи мовленнєві логічні задачі, більше пояснювали, робили припущення, ніж доводили, тому що, шукаючи причину, спиралися на пам'ять, а не на мислення.

У завданнях 2, 3 було відображено такі види логічних зв'язків: причинно-наслідкові (42,3%), альтернативні (35,3%), темпоральні (12,4%).

Можливість правильно розв'язати проблемну ситуацію, яка вимагає участі мислення, залежить від того, як дитина вміє виділяти та розв'язувати ті сторони ситуації, властивості предметів та явищ, які є важливими, істотними для її розв'язання.

Розгорнутішому та достатньо повному аналізу предмета сприяло використання наочності. Завдяки предметним картинкам, на яких було зображено, окрім каструлі, чашку, бідон, сковорідку, діти точно підбирали слова для якісної характеристики посуду, який є найбільш придатним для приготування борщу.

Під час виконання завдання 5 на класифікацію використання наочності сприяло виділенню дитиною певної, істотної ознаки, зосередженню на ній, абстрагуванню від усіх інших, несуттєвих ознак, та активізувало пошук такої самої властивості в інших предметах, подібних до розглядуваного. Наприклад:

Маша П. (КГ): Якщо варити в чашці, то виллється, якщо мама думає варити борщ, то в каструлі, тому що вона висока і не виллється.

Данило П. (КГ): В каструльці, тому що мама не буде варити в чашці, а в бідон потрібно наливати молоко.

Настя С. (ЕГ): В каструлі, тому що туди можна води залити, там помістяться овочі, води треба багато налити, а в сковорідку не поміститься води багато, тому що вона маленька.

Оксана Л. (ЕГ): В каструлі, тому що в каструлю багато борщу входить, тому що він не виливається, бо вона глибока.

Катя К. (ЕГ): В каструлі, тому що там багато місця, тому що так треба.

Щоб спонукати дітей далі у своїх висловлюваннях ми задавали стимулювальні запитання, на які діти реагували або проблематичним (може бути ...), або імплікативним (якщо..., то...) судженням. Але самостійне розгорнення доведення без додаткового, стимулювального запитання ми фіксували дуже рідко. На нашу думку,

недоліком у змісті отриманих роздумів є те, що висловивши певне припущення, діти вважають його остаточним, безперечним. Зміст висловлювань, свідчить про те, що більшість дітей правильно виділяють спільну ознаку і на основі цієї ознаки згруповують, класифікують предмети до одного загального класу. Але особливістю цих роздумів є те, що в них поруч з дуже переконливими, істотними ознаками фігурували і досить слабкі, несуттєві. Наприклад:

Павло Н. (КГ): Метелик зайвий, тому що пташки живуть у дуплі, а метелик просто літає.

Настя Ш. (КГ): Зайвий метелик, тому що пташки тверді, а метелик легкий.

Рая С. (КГ): Метелик не підходить, тому що всі птахи однакові, а у метелика – вусика, і дзьобика нема.

Артем С. (КГ): Зайві чоботи, вони внизу, а все вгорі.

Зростання практичного досвіду та збільшення обсягу теоретичних знань дитини дозволяють їй досить впевнено і швидко спростовувати запропоновані в небилиці нереальні, ненаявні ознаки та властивості, особливості зовнішнього вигляду предметів, явищ, фактів та причинно-наслідкових зв'язків між ними. Це спростування започатковується, на думку П.Блонського, з повторення твердження співрозмовника, але негативним тоном, наприклад, насмішливим, дратівливим, пізніше – іронічним. Подібне доведення «зведення до абсурду» автор називає самим раннім видом логічного доведення у дітей [14, с. 51].

Зазначимо, що всі діти у власних розповідях-роздумах використовували критерій неможливості або відсутності в реальній дійсності. Будь-яке відхилення від норми, традиції, які дитина вже міцно засвоїла, миттєво викликає у неї спробу обґрунтувати, спростувати хибність, абсурдність небилиці. Всі діти впевнено стверджували, що в дійсності такого не буває, розуміли «перевернутість» явища, предмета, системи причинно-наслідкових зв'язків довкілля, яку необхідно було скоординувати, правильно розмістити на своє місце. У висловлюваннях дітей чітко визначалася межа між нормальними і ненормальними, наявними та ненаявними, реальними та фантастичними явищами довкілля.

25% дітей у розповідях-роздумах використовували слова «не може бути»,

«цього немає», «так не буває», завдяки яким підтверджувалося розуміння дітьми абсурдності небилиці. Її діти розуміли, як фізичну абсурдність (фізичну неможливість) або як відсутність фактору в довкіллі.

В основному, у змісті розповіді-роздуму діти відтворювали текст небилиці. Лише 11% дітей у доведенні скористалися прикладами з власного досвіду. Наприклад:

Микита Н.(КГ): Цей вірш смішний. Там є крокодил, жабка, огірок, але крокодил росте на городі, а огірок на річці. Крокодилу потрібна вода. Ось я бачив в зоопарку, що крокодил поплаває в водичці, висунеться на пісок, позасмагає та знову попливе.

Рита С.(КГ): Дуже смішно все у вірші. Хіба лев буде спати під лавкою, він буде спати в лісі, там де він царює, або в зоопарку, там я бачила з ним левиця та й ще маленьке левенятко. Вони хижаки, їх тримають у клітці.

Останні діти у змісті розповіді-роздуму стисло заперечували той факт, який зображено у тексті небилиці.

Рая С.(КГ): Вірш незвичайний, бо на ділянці бегемот росте. Так не буває, бо він росте на річці.

Катя Б.(ЕГ): У вірші незвичне те, що на грядці виріс крокодил замість огірка. Ні, так не буває, тому що крокодил живе у морі, а огірок росте на городі.

Отже, у більшості дітей (87%) наповненість доведення була незначною. Розгорнути мікротеми в доведенні діти не змогли, вони лише перераховували певні факти з небилиці, не доводячи їх.

Зміст складених дітьми розповідей-роздумів переконливо свідчить про те, що старші дошкільники міцно засвоїли знання про звичайне, справжнє призначення багатьох речей довкілля, про існування причинно-наслідкових залежностей між ними. Заперечуючи зміст небилиці, діти впевнено спростовують ненаявні факти, бо їм необхідно самоствердитись у знанні «норми». Ми переконалися під час експерименту, що «не норма» переживається дітьми як комічне, іронічне, насмішливе. На думку В.Кудрявцева, цей дитячий сміх повністю зорієнтовано на дорослого. Психологи В.Кудрявцев, М.Лісіна розглядають його як «спосіб побудови

діалогу дитини з дорослим», як «ініціативну позицію дитини в спілкуванні дорослим»[127, с. 36].

Критерій: засоби зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму

Проаналізуємо вміння використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі та наявність мовних засобів зв'язку.

Аналіз зв'язків між реченнями показує домінування ланцюгового типу зв'язку, зокрема у висловлюваннях дітей наявні лексичний повтор, займенниковий, синонімічний зв'язки. У відсотковому відношенні активніше діти використовували займенниковий (5,7%), синонімічний (3,2%) зв'язки, найменше – лексичний (1,1%). Наприклад, займенниковий зв'язок:

Настя П. (КГ): Дружу з Наталочкою, Ганнусею, бо вони зі мною граються. Ми придумуємо різні ігри.

Даша П. (ЕГ): Дружу з Аліною, бо ми з нею весело граємося. Вона завжди мама, а я донечка.

Денис Ч. (ЕГ): Найкращий друг – Марко, бо він не скупий. Нам удвох цікаво.

Інна (ЕГ): Дружу з Лерою, бо я до неї у двір ходжу. Ми там граємося.

Віталій Р. (ЕГ): Дружу з Андрієм, Максимом, коли я їх запрошую пограти машинками, то вони зі мною грають.

Синонімічний зв'язок:

Богдан Д. (ЕГ): Дружу з Микиткою. Це мій улюблений друг, бо ми з ним будуємо башточку.

Артем С. (КГ): Подобається грати в кораблики, бо в мене дома гра така, там потрібно знати який корабель, куди він пливе.

Тая С. (ЕГ): Дружу з Аліною, бо мені подобається подружка ця.

Аналіз мовленнєвих засобів зв'язку показує, що діти шостого року життя використовують їх, складаючи речення. Серед них 57,2% використовують у роздумах складнопідрядні речення, бо завдяки їм найкраще передаються відношення причини, умови, наслідку. Діти широко використовують у підрядній частині дієслова зі значенням можливості, необхідності, оцінки. 18,2% використовували для поєднання речень між собою сурядні сполучники, 12,4% використовували

безсполучниковий зв'язок. Також діти (12,2%) використовували прості нерозповсюджені речення.

Нами зафіксовано, що діти при аргументації найчастіше використовували один підрядний сполучник *“тому що”*. Мало хто з дітей скористався вставно-модальними дієсловами, особовими дієслівними формами у вигляді слів-зв'язок між тезою, аргументами, висновком. Але 10,8% дітей у роздумах використовували займенники, прислівники з узагальнюючим значенням (*всі, все, ніхто, завжди*). Ці лексичні форманти (за О.Нечаєвою) є показниками окремих типів суджень. Вони допомагали дітям висловити переконливий аргумент. Наприклад:

Герман М. (КГ): Найкращий друг – Рома, бо всі зі мною не дружили, один Рома дружив, тому що хотілось пограти.

Данилко П. (КГ): Подобається грати в жмурки, бо я люблю ховатись, і ніхто не знайде.

Оксана Л. (ЕГ): Дружу з Дашею, бо вона хороша і нікого не ображає.

Ігор С. (ЕГ): Дружу з Владиком, бо він маленький, ніхто з ним не грає, а я з ним буду сам грати.

Аліна Ш. (КГ): Найкраща подруга – Інна, дружу з нею завжди, я з нею тільки інколи не дружу.

Лексичні форманти *“взагалі, отож, отже”* у роздумах діти використовують дуже рідко, бо вони узагальнюють весь роздум, організовують висновок, який у більшості висловлювань відсутній. Факт використання лексичних формантів ще до навчання дозволяє стверджувати, що за умови введення їх у словник дітей, вони будуть користуватись ними в роздумах під час аргументації чи підведення підсумку.

Як засвідчили результати аналізу, між окремими реченнями в роздумах 19,7% дітей зафіксовано використання займенникового зв'язку:

Даша П (ЕГ) : Це були сніжинки. Вони розтанули,тому що на вулиці холодно, а в групі – тепло.

Володя К. (КГ): Сніжинки розтанули. Вони можуть тільки на холодному повітрі, а в теплом не можуть, бо розтануть.

Діана Р. (ЕГ): Сніжинки перетворились на воду. Тому що коли мороз, то вони

літають, а коли сядуть на теплу долоньку – то розтануть.

Враховуючи складність другого та третього завдань, нами було зафіксовано велику кількість використання дітьми лише підрядної частини, але цього матеріалу не достатньо для аналізу засобів мовленнєвого зв'язку, який можна прослідкувати на 2-3 реченнях.

Відзначимо автоматизм реакції дошкільника на запитання «чому?», який виражається в миттєвій появі у відповіді сполучника «*тому що*». Розв'язуючи мовленнєві логічні задачі, всі діти, не зважаючи на настанову експериментатора відповідати якомога повніше, миттєво починали говорити сполучник «*тому що*», після якого у більшості дітей зафіксовано тривалу паузу. Вона свідчить про те, що в дошкільника в цей час відбувається змістове наповнення граматичної конструкції складнопідрядного речення з підрядним причини. Незважаючи на те, що дві частини складнопідрядного речення отримані у два етапи, як позитивне явище відзначимо, що сполучник «*тому що*», з якого започатковується друга підрядна частина, входить до активного словника старшого дошкільника і використовується для розкривання причинно-наслідкових зв'язків.

Уміння створювати логічно завершений роздум пов'язане саме з розумінням ролі сполучника «*тому що*». Наприклад:

Артем С. (КГ): Листя опадає восени, *тому що* холодно. Вітер подує і вони зразу опадають, а влітку нема вітру.

Олег О. (ЕГ): Зайченятко не знайшло друзів, *тому що* зима, і холодно, і вони всі сплять. Це ведмідь спить у барлозі, а метелик у корі дерева.

Ілля М. (КГ): Зайченятко не знайшло друзів, *тому що* метелик перетворюється в лялечку. Ведмідь взимку спить, а гусінь скручується в листочок, а коли розкручується, то виходить метелик.

Ніхто з дітей не використав для зв'язку між структурними частинами роздуму вставно-модальні дієслова, особові дієслівні форми. В узагальнюючих судженнях 6,1% дітей скористалися лексичними формантами, а саме займенниками, прислівниками з узагальнюючим значенням (*всі, все, нікого*). Наприклад:

Юля С. (КГ): Зайченятко нікого не знайшло на галявинці, тому що вони *всі*

заховались від холоду.

Микита К. (ЕГ): Це листя, воно опадає, коли осінь приходить, *все* опаде.

Влад З. (ЕГ): Зайчєня не знайшло друзів, тому що було холодно, вони *всі* заховались в нїрки, а ведмїдь у барлогу.

Катя Б. (ЕГ): Зайчєня не змогло запросити друзів, тому що взимку *всі* сплять, метелик ведмїдь, ящїрка.

Як і в попередній серїї, найчастїше для передавання причинно-наслідкового відношення діти використовували складнопідрядні речення з підрядними причини, а також безсполучникові та прості нерозповсюджені речення. Поодинокі випадки використання складнопідрядних речень з підрядними умови, темпоральності, виняткової альтернативи.

Засоби зв'язку між структурно-смісловими частинами, які є суттєвими показниками зв'язності тексту, розкривають послїдовність думки того, хто роздумує. У завданнях 4, 5 вибір предмета, класифікація спонукали 40,3% дітей до використання для обґрунтування своєї думки підрядних сполучників (*тому, що*). Також у цих завданнях відзначено 20,1% використання зіставно-протиставного, сурядного сполучника *а* для передачі причинно-наслідкових відношень. На думку, Г.Солганіка, основна функція сполучника *а* в тексті – асоціативно-розповідна, тематична [225, с. 89]. Але діти, не знаючи мовних засобів зв'язку між структурними частинами у роздумі, використовують його для синтаксичного оформлення кінцівки роздуму. Отже, в роздумах дітей дошкільного віку сполучник *а*, окрім свого основного призначення, набуває значення завершення тексту, остаточного висновку. Особливо серед ланцюжкового типу зв'язку необхідно визначити використання дітьми займенникового, якому притаманні економічність, особлива міцність з'єднання, бо в ньому поєднується лексичний повтор з додатковою вказівкою (*цей, ці, він, вона*) на предмет, про який говорилося в попередньому реченні, наприклад:

- Метелик зайвий, бо він не пташка, він – комаха.
- В каструлі, бо вона велика і вона залїзна.
- Метелик зайвий, бо ця, ця, і ось ця – пташки, а ось він і зайвий, тому що комашка.

38,3% дітей використали безсполучниковий зв'язок, оскільки висловлювання були усними, то основним засобом зв'язку між їхніми елементами виступала перелічувальна інтонація. Аналіз засобів мовного зв'язку показав, що діти використовують сполучниковий та безсполучниковий зв'язки. Треба зазначити, що найбільш уживаним у роздумах дітей є підрядний сполучник *тому що* рідше використовують інші підрядні (*бо, якщо, щоб*), сурядні (*а, але*) сполучники. Має місце використання у роздумі безсполучникового зв'язку. Частини роздуму виступають самостійними реченнями, і зв'язок між ними передається тільки за допомогою пауз, інтонації. Також необхідно визначити факт використання дітьми одного складного речення, до якого входить кілька предикативних частин, які поєднуються за допомогою сполучників і сурядності і підрядності. Це пояснюється використанням скороченої форми роздуму, до якої можуть включатись додаткові звороти, речення.

Проаналізувавши використання дітьми засобів мовленнєвого зв'язку на сукупності 2-3 речень, ми переконалися, що старші дошкільники ще до початку спеціального навчання на межі поєднання закінчених речень у зв'язне мовлення або робили невелику паузу, або використовували сполучники (*цей, воно, там, а*). Лише одна дитина оформила завершеність роздуму вставним словом *взагалі* і при цьому в приєднуючому значенні використано ще сполучник *а* на початку висновку.

Засоби мовленнєвого зв'язку між структурними частинами розповіді-роздуму майже не використовувалися дітьми. У їхніх висловлюваннях були відсутні вставні, модальні слова, не в повному обсязі діти послуговувались сполучниками (*бо, внаслідок, через те що*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який*) як засобами зв'язку в логічному процесі роздуму, послідовності його складових частин.

У цьому завданні до складу 80% висловлювань входило 2-3 речення. Здебільшого це були складнопідрядні речення з підрядними причинами (68%), а також – прості речення (20%). Більшість речень у розповіді-роздумі поєднані ланцюговим зв'язком, переважно займенниковим. Цьому зв'язку, на думку Г.Солганіка, притаманна особлива міцність з'єднання, тому що він поєднує лексичний повтор з додатковою вказівкою на предмет доведення (*цей, там, він*) [225, с. 63]. Наприклад:

Сергій П. (КГ): Я б назвав вірш «Сміх», а тому що там смішно, що росте крокодил на ділянці, що бегемот також виріс на ділянці. Там один хлопчик сказав: Я боюсь, тому що на ділянці якби знову не вирости бегемот і крокодил. Ні, крокодил не росте на ділянці, він тільки у воді. Він вилазе ще, коли йому набридне. Він не може вирости на ділянці.

Критерій: обсяг розповіді-роздуму

Проаналізуємо наявність у розповіді-роздумі різних за складом речень та їх кількісне словесне наповнення.

За підрахунками в завданні 1 обсяг роздуму складав в середньому 8 – 9 слів, 2 – 3 речення, з них одне, обов'язково, складне, а саме – складнопідрядне з підрядним сполучником *тому що*, 1 – 2 або складнопідрядні, або прості неускладнені речення. Обсяг висловлювання в завданні 2, 3 в середньому 7-8 слів, одне складнопідрядне речення у більшості випадків, або декілька простих (2-3) неускладнених, які є типовими для діалогічного мовлення. Наприклад: Данило П. (КГ): Дружу з Дмитриком, Толіком, бо вони гарні друзі. Якщо Толік принесе книжку, то ми граємо дружно, тому що нас троє. Ми любимо дружити, а якщо Толік не хоче з нами в «Довгу лозу», то він з іншими грає, наприклад, з Іллею, Ігорем. Обсяг роздуму в завданні 4, 5 в середньому складає 10-12 слів. До складу роздуму входить 1-2 речення, діти використовували або одне речення з підрядним та сурядним зв'язком, або 1-2 складнопідрядних з підрядними сполучниками (*тому що*). Обсяг висловлювань в завданні 6 складає, в середньому, 8-10 слів. До складу розповіді-роздуму входить 2-3 речення, з яких 1-2 складнопідрядні з підрядним сполучником (*тому що*), та 1-2 речення – прості. Наприклад: Олег О. (ЕГ): Вірш я назвав «Плутанина», тому що на городі не може вирости крокодил і бегемот, а в річці не можуть жити кабачок та огірок. Там, на городі, повинні рости огірки та кабачки. А, взагалі, крокодил і бегемот не можуть вирости на грядці, а огірки на річці.

Окреслені показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості вмінь складати розповіді-роздуми. Відповідно до означених критеріїв визначено чотири рівні:

Високий рівень. Діти самостійно складають розповідь-роздум. Він

характеризується повною композиційною завершеністю. У структурі розповіді-роздуму наявні три чітко виділені частини: теза, де називається проблема; доведення, в якому три і більше аргументів; та висновок, в якому підводиться підсумок. Доведення ґрунтовне, послідовне, детальне, з достатньою кількістю (3-4) аргументів. Тема розкрита повністю. Розвиток головної думки відбувається у п'ятьох і більше мікротемах. Кожну мікротему роздуму розкривають 2 – 3 речення. Мікротеми утворюють кільце. Речення в роздумі пов'язані за допомогою модальних, вставних слів, складнопідрядних сполучників, займенників. Між реченнями встановлюється ланцюжковий, паралельний зв'язок. Обсяг тексту 7 – 10 речень, серед яких використовувалися складнопідрядні різних типів (причини, наслідку, умови, часу). Середня кількість слів у тексті 35 – 50 слів. Сума балів за всіма показниками дорівнює 82 – 108.

Достатній рівень. Діти самостійно складають розповідь-роздум. Він характеризується повною композиційною завершеністю. У структурі розповіді-роздуму наявні три чітко виділені частини: теза, де називається проблема; доведення, в якому до трьох аргументів; та висновок, в якому підводиться підсумок. Доведення ґрунтовне, послідовне, з достатньою кількістю (2-3) аргументів. Тема розкрита повністю. Розвиток головної думки відбувається у 4 – 5 мікротемах, кожна з яких розриває 1 – 2 речення. Мікротеми утворюють кільце. Речення в роздумі пов'язані за допомогою модальних слів, підрядних сполучників, займенників. Між реченнями встановлюється ланцюжковий, паралельний зв'язок. Обсяг тексту 4 – 6 речень, серед яких є складнопідрядні різних типів (причини, умови, часу). Середня кількість слів у тексті 25 – 34 слів. Сума балів за всіма показниками дорівнює 55 – 81.

Середній рівень. Діти самостійно складають розповідь-роздум. Він характеризується стягненою формою. У структурі розповіді-роздуму наявні дві частини: теза з доведенням або доведення з висновком. Доведення послідовне, з обмеженою, недостатньою кількістю (1-2) аргументів. Тема розкрита не в повному обсязі. Розвиток головної думки відбувається у 3 – 4 мікротемах, кожна з яких має одне речення. Мікротеми логічно між собою пов'язуються. Речення в роздумі

поєднані за допомогою складнопідрядних сполучників, займенників. Обсяг тексту 2 – 4 речення, серед яких складнопідрядні (причини), складносурядні, прості, ускладнені однорідними членами речення. Середня кількість слів у тексті 14 – 24 слів. Сума балів за всіма показниками дорівнює 21 – 54.

Низький рівень. Діти складають розповідь-роздум за безпосередньою допомогою дорослого. Роздум характеризується композиційною незавершеністю (немає тези, висновку). У роздумі перераховуються несуттєві, другорядні аргументи, які не пов'язані між собою у логічний ланцюг. Тема не розкрита або розкрита частково, звужено. Мікротеми чітко не виражені та представлені окремими частинами. Мікротеми нанизуються одна на одну, логічно між собою не пов'язуючись. Речення в роздумі поєднані за допомогою інтонації та формально-логічного зв'язку. Обсяг тексту 1 – 2 речення. Речення прості, серед них може бути складнопідрядне або лише підрядна частина складнопідрядного речення (причини). Середня кількість слів у тексті 13 і менше. Сума балів за всіма показниками дорівнює 6 – 20.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості удітей умінь складати розповідь-роздум (%)
(констатувальний етап)**

Групи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	–	8,6	37,3	54,1
КГ	–	9,1	36,6	54,3

Результати констатувального експерименту подано в табл. 2.2. Як з'ясувалось, високого рівня сформованості вмінь дітей складати розповідь-роздум не було зафіксовано. На достатньому рівні знаходились 8,6% дітей експериментальної і 9,1% контрольної груп. На середньому рівні сформованості вмінь складати розповідь-роздум перебувало 37,3% дітей експериментальної групи і 36,6% - контрольної. У переважної більшості дітей (54,1% експериментальної і 54,3% контрольної груп) було зафіксовано низький рівень сформованості вмінь складати розповідь-роздум.

Діти, що були віднесені до достатнього рівня (8,6% - ЕГ; 9,1% -КГ) склали

послідовну розповідь-роздум. У текстах було розкрито два, рідше три аргументи. Тексти дітей віднесених до достатнього рівня характеризувалися наявністю двох структурних компонентів, найчастіше це були теза з доведенням або доведення з висновком. Зв'язки між мікротемами встановлюються, бо діти користуються підрядними сполучниками. Тексти характеризуються певною послідовністю свого викладу, хоча для них в деяких випадках характерне просте перерахування аргументів. Аналіз зв'язків між реченнями показує домінування ланцюгового типу зв'язку. Наприклад: Олена С. КГ (завдання 4): Борщ треба варити в каструлі, туди можна води налити, там помістяться овочі, води потрібно багато налити, а в чашку не поміститься води багато, бо вона маленька.

До середнього рівня було віднесено 37,3% - ЕГ; 36,6% - КГ дітей. Тексти -роздуми характеризувались композиційною незавершеністю. Для більшості текстів характерна наявність тільки аргументуючої частини. У текстах-роздумах аргументуючи частина непереконлива, бо вона складається лише з одного аргументу. Зв'язного тексту у дітей не виходить, бо діти не можуть переконливо, послідовно, логічно наповнити мікротеми. Текст-роздум мовби розпадається на частини, бо діти користуються для зв'язку речень між собою сурядними сполучниками.

До низького рівня було віднесено 54,1% - ЕГ; 54,3% - КГ дітей. Тексти-роздуми складені ними характеризуються композиційною незавершеністю, тому що не мають ні тези, ні висновку. В текстах складно виділити мікротеми, бо вони тільки перераховуються, а не розкриваються. В текстах, складених дітьми цього рівня відбувається простий перелік несуттєвих, випадкових ознак, які поєднані сполучником „тому що” в значенні „і”.

Результати констатувального експерименту дозволили встановити, що найвищий бал було зафіксовано у завданнях з опорою на наочність та за змістом небилиці. Цей факт дозволяє дійти припущення, що художня література та використання наочності забезпечують плідну основу для створення дітьми розповідей-роздумів.

Отже, розповідь-роздум як один з видів тексту доступний дітям 6-го року життя. Розмірковуючи над певною проблемою, більшість з них дотримуються

типових ознак роздуму. У своїх висловлюваннях діти доводять, пояснюють, аргументують тезу, формулюють висновки. Водночас зазначимо, що тільки 2% дітей склали роздуми, у яких були наявні три композиційні частини. Ці тексти діти склали в ситуаціях введення мотивації на наочній основі та в роздумі за змістом небилиці. Натомість це вміння у дітей ще не стійке, бо складаючи трьохчастинний роздум за змістом небилиці, ці самі діти в інших експериментальних завданнях починали роздум із обґрунтування.

Аналізуючи розгорнутість мікротем у доведенні, зазначимо, що діти 6-го року життя в аргументуючій частині використовували від 1-го до 3-х аргументів. Водночас у переважній більшості доведення дітей були не переконливими, не розгорнутими, оскільки дошкільники ще не в змозі самостійно скласти роздум, співвідносячи його з планом повної структурної будови висловлювання. Часто це відповідь на запитання або репліка діалогу.

Ланцюговий вид зв'язку в розповідях-роздумах 6-тирічних дітей можна прослідкувати на 3-4 реченнях тексту. Але поряд зі складнопідрядними відношеннями причини, наслідку, умови діти ще користуються для поєднання речень між собою підрядними сполучниками. Аналіз мовленнєвих засобів зв'язку показує, що діти 6-го року життя правильно користуються ними, складаючи речення. 40% дітей послуговуються у роздумах складнопідрядними реченнями, бо саме вони є найкращим засобом відтворення відношень причини, умови, наслідку. Діти вживають речення зі значенням можливості, оцінки, найчастіше це передається прислівниками *«завжди, все, нічого, ніколи»*, дуже рідко - *«взагалі, отже, отож»*. Вставні слова використовуються дітьми в роздумах дуже рідко, бо вони узагальнюють весь роздум, організовуючи висновок, який у більшості висловлювань відсутній. Діти створюють роздум із 2-3 речень, у яких, у середньому, нараховується 5-6 слів.

У роздумах дітей 6-го року життя значно змінюється зміст висловлювання, що відображає рівень загального розвитку дітей, їхніх умінь спостерігати, порівнювати, узагальнювати, розкривати причинно-наслідкові зв'язки та знаходити логічні доведення, даючи відповідь на запитання «чому»?

Діти оволодівають початковими навичками побудови зв'язного тексту. Їхні розповіді-роздуми тематично завершені, складаються з 2-х структурних компонентів: теза, доведення. У більшості висловлювань відсутній висновок. Між окремими смисловими частинами та реченнями встановлюється ланцюговий тип зв'язку. Діти використовують прості, прості ускладнені, неозначено-особові, безособові, складносурядні, складнопідрядні речення, завдяки яким передаються відношення причини, наслідку, умови. Але незважаючи на це, у роздумах багато простих речень або підрядних частин у складнопідрядних реченнях, які не забезпечують послідовного, логічного завершення. Діти відчують певні труднощі у складанні роздуму як складного синтаксичного цілого, що характеризується тематичною і смисловою єдністю. Це виявляється в тому, що спостерігається значна відмінність між відносно правильно побудованим окремим реченням і майже повною відсутністю чіткої структури всього висловлювання.

Про недостатню увагу до навчання способу побудови тексту свідчить той факт, що у висловлюваннях слабо використовуються різноманітні засоби зв'язку, в результаті чого вони втрачають логічність послідовність викладу думки. Зазначимо, що в дошкільників не сформовані мисленнєво-мовленнєві вміння встановлювати зв'язки між реченнями тексту, вони не обізнані зі структурою роздуму, не знають мовних засобів зв'язку в роздумі, що позначається на якості їх роздумів як зв'язного тексту.

2.2. Експериментальна методика навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум

Теоретичними засадами побудови експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми виступили положення:

- єдність чуттєвого і раціонального пізнання довкілля;
- взаємозв'язок і взаємообумовленість розвитку мови, зв'язного мовлення і логічного мислення;
- процес створення зв'язного висловлювання спирається на усвідомлення мовленнєвих умінь побудови розповіді-роздуму;

- навчання зв'язного мовлення відбувається у комплексному розв'язанні всіх мовленнєвих завдань (розвиток словника, звукової культури мовлення, формування граматично правильного мовлення);

- розвиток розповіді-роздуму ґрунтується на діалогічному спілкуванні.

Основна мета формувального експерименту – перевірити ефективність педагогічних умов навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Завдання дослідження:

- збагатити інформаційно-чуттєвий досвід старших дошкільників;
- вчити дітей встановлювати залежність (причинно-наслідкову, функціональну, просторову-часову) між явищами та предметами;

- ознайомити дітей зі структурою розповіді-роздуму: теза, доведення, висновок;

- формувати вміння, необхідні для складання розповіді-роздуму: розуміти тему, зв'язано та послідовно висловлювати свої думки, добирати лексичний матеріал відповідно до теми роздуму, використовувати різні синтаксичні конструкції, підрядні сполучники та модальні слова.

У розв'язанні цих завдань ми спиралися на попередні дані щодо вміння дошкільників шостого року життя будувати розповідь-роздум, теоретичні положення про планування та реалізацію цього плану при створенні мовленнєвого висловлення, які викладені у лінгводидактиці, психології, психолінгвістиці, також дані досліджень з функціонально-стилістичної лінгвістики про особливості роздуму як типу зв'язного мовлення, досвід роботи з навчання дошкільників складати розповідь-роздум, який описаний у педагогічній літературі.

Започатковуючи формувальний експеримент, ми припустили, що ефективність навчання складати розповідь-роздум буде залежати від низки педагогічних умов: збагачення знань про довкілля, стимулювання дітей до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними словами (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в

логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

В основу експериментальної моделі навчання старших дошкільників покладено загально-методичний принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей (Ф.Сохін, Є.Тихєєва)[226], [230]; частково-методичні: комунікативно-діяльнісного підходу й комплексного розвитку мовлення дітей, домінуючої ролі ігрової діяльності, максимальної мовленнєвої активності дітей, варіативності добору змісту, форм і методів навчання, емоційної насиченості процесу навчання, збагачення мотивів мовленнєвої діяльності, формування елементарного усвідомлення дітьми мовних явищ (А.Богущ, Е.Короткова, В.Скалкін, Ф.Сохін)[17], [122], [226]; а також спеціальні методичні принципи: навчання за зразком вихователя, послідовного відпрацьовування мовленнєвих навичок та вмінь (Т.Ладиженська)[133, с. 18].

До методичного апарату експериментальної моделі навчання складати старших дошкільників розповідь-роздум увійшли методи і прийоми навчання. Серед методів: екскурсії, спостереження, розглядання іграшок, предметів, картин, читання та переказ художніх творів, дидактичні ігри, моделювання. Прийоми: зразок розповіді-роздуму вихователя та його наступний аналіз, пояснення, оцінка дитячого мовлення, репродуктивні та пошукові запитання, ігрові мовленнєві ситуації.

До методичного забезпечення експериментальної моделі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум увійшли також тексти і сценарії лінгвістичних казок з наскрізними персонажами (Чомучко, Томучко, Сова Мудруся з казкового міста Запитань), конспекти експериментальних занять, тексти ігрових мовленнєвих ситуацій, мовленнєво-логічних завдань та дидактичних ігор.

Використання ігрових мовленнєвих ситуацій у навчанні складати розповідь-роздум пояснюється тим, що у природному спілкуванні мовленнєва діяльність обумовлюється певними потребами, мотивами та цілями. Комунікативна діяльність, як зазначає О.Леонтьєв, майже завжди передбачає відому немовленнєву мету. Ми

говоримо для досягнення певного результату. Іншими словами, мовлення включається як складова частина до діяльності вищого порядку [143, с. 69].

Отже, введення ігрових мовленнєвих ситуацій в організацію мовленнєвої практики старших дошкільників забезпечує розуміння дітьми того, до кого, для чого та за яких обставин вони звертаються. Ці ситуації не тільки мотивують висловлювання дітей, але й вводять їх у конкретну ситуацію спілкування.

Уведення у зміст навчання елементарних знань про структуру роздуму, його функціонального призначення – необхідне підґрунття формування усвідомленого ставлення дитини до висловлювання. У зв'язку з цим, поруч з остеонсивним (навчання за прикладом) шляхом введення термінів, ми в процесі навчання вводили деякі спеціальні завдання, які сприяли поглибленню уявлень дітей про роздум і підвищували ефективність занять.

Дітям старшої групи вже у повній мірі доступне розуміння (у простій формі) значення таких завдань як «склади роздум», «поміркуй, чому», «як ти вважаєш, чому», «переконай когось, якщо у вас протилежні думки». Учені (А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Ладиженська, О.Ушакова) вважають, що ефективному розвитку зв'язного мовлення сприятиме чітка диференціація завдань: «склади опис», «склади розповідь», «склади роздум».

На підготовчому етапі відповідно до двох тем у старшій групі «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми» відібрано 35 творів В.Сухомлинського, 10 казок Н.Забіли, твори Г.Скребицького, В.Танасійчука та Д.Родарі. Вибір творів для читання відбувався у відповідності до принципів, які визначено А.Богущ, О.Монке [180, с. 17]. Серед них такі: висока художня майстерність твору, образність, жвавість, відповідність до літературних норм мови художнього твору, цікавий сюжет, простота та ясність композиції, взаємозв'язок пізнавальних, виховних, мовленнєвих завдань.

Під час добору творів до тем враховували висновки досліджень Л.Гурович, О.Запорожця, Н.Карпинської, Є.Фльоріної, про те, що художня література виступає засобом мовленнєвого виховання. Завдяки творам художньої літератури дитина дошкільного віку практично засвоює граматичні норми української мови одночасно

з її лексикою. Цей процес засвоєння відбувається в єдності з розвитком зв'язного монологічного мовлення (А.Богущ, Н.Гавриш, А.Зрожевська, К.Крутий, С.Ласунова, Н.Луцан, Т.Постоян).

Принципово важливого значення вимагає робота зі збагачення лексичного запасу дошкільників, оскільки за даними досліджень (Н.Головань, Н.Кузіна Р.Нікольська, Н.Семенова), збіднений лексичний запас не дає змоги дошкільнику в повній мірі розкрити причинно-наслідкові зв'язки того чи іншого явища.

Отже, у лексичній роботі акцентували увагу на збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку дієсловами, а також необхідними поняттями, до яких належать назви речей, рослин, тварин, явищ природи і моральних понять.

Особливого значення надавали введенню у словник дітей лексичних засобів зв'язку, які у граматичному плані передаються сполучниками та сполучними словами (*бо, що, тому що, внаслідок того що, через те що, завдяки тому що, у зв'язку з тим що, оскільки, коли, якщо, і, то, з тим що*), вставними словами (*так, наприклад, приміром, отже, по-перше, по-друге, крім того*), займенниками (*це, цей, той, даний, все, кожний, будь-який, ніякий, ніхто, він, вона, воно, вони*). Спираючись на дані стилістичної лінгвістики та беручи до уваги вік дітей, ми вважаємо, що до навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум має входити аспект збагачення словника емоційно забарвленою лексикою (синоніми, антоніми, порівняння, анафора). У межах тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми» було розроблено тематичні словники, до складу яких включено всі частини мови.

У навчально-виховних закладах експериментальне навчання виступало складовою частиною педагогічного процесу. До нього ввійшли різні форми організації навчання дітей рідної мови. Серед них: індивідуальні, індивідуально-групові, групові та фронтальні.

Заняття з розвитку рідного мовлення були тісно пов'язані із заняттями з ознайомлення з довкіллям, природою, художньою літературою та з іншими видами діяльності (гра, продуктивні види діяльності). Завдяки цьому зв'язку забезпечувалося набуття чуттєво-інформаційного досвіду та словесно-логічного

виду мисленнєвої діяльності, які взаємодоповнювали та збагачували один одного в процесі пізнання дошкільником довкілля.

Під час вивчення предметів та явищ довкілля у процесі експериментального навчання для нас суттєвим було формування умінь дітей виділяти істотні якості, схожість, відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Л.Виготський висловлював думку про те, що у виділенні предмета пізнання важливий не стільки кількісний запас уявлень, скільки рівень розвитку інтелектуальних процесів [35, с. 119]. Тому у процесі всього експериментального навчання використовували такі прийоми, як класифікація, групування, систематизація, виділення основних ознак у нових та відомих дітям явищах, зв'язок розумових дій зі знаннями, уявленнями та елементарними поняттями, правилами, що їх необхідно було засвоїти.

У процесі експериментального навчання широко використовували наочність (предметні, сюжетні та серії сюжетних картин, декілька варіантів розроблених нами моделей розповідей-роздумів). Їх використання впродовж трьох етапів експериментального навчання забезпечувало основу для розвитку таких психічних процесів, як сприймання, мислення і мовлення у взаємозв'язку та органічній єдності. Отже, наочність використовувалася, по-перше, як інформаційне джерело для розвитку розповіді-роздуму, по-друге, як модель послідовної структури розповіді-роздуму.

В експериментальному навчанні брало участь 130 дітей (ЕГ) старших груп дошкільних навчальних закладів №25, 36, 39 м. Бердянська Запорізької області, дошкільних навчальних закладів №214, 220 м. Дніпропетровська, дошкільних навчальних закладів №107, 282, 288 м. Запоріжжя. Паралельно з експериментальною групою навчання за традиційною методикою у відповідності до програми “Малятко” проходило у контрольній групі (КГ) 130 дітей старших груп дошкільних навчальних закладів №1, 3, 28, 34, 37, 40 м. Бердянська Запорізької області.

Експериментальна методика навчання старших дошкільників складала розповідь-роздум складалася з трьох етапів: підготовчого, ознайомлювально-репродуктивного, діяльнісного.

Підготовчий етап передбачав:

- збагачення чуттєво-інформаційного досвіду дітей, на основі якого б діти змогли виділяти характерні ознаки явищ, предметів, природи та соціального оточення;

- забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривають світ природи, казки, взаємовідносин дітей;

- збагачення словника дітей з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми».

Змістовий аспект роботи першого етапу:

- заняття ознайомлення з довкіллям, ознайомлення з художньою літературою, ознайомлення з природою;

- методи та прийоми: спостереження, екскурсії, пізнавальні бесіди, читання художніх творів, складання роздумів-діалогів з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями;

- дидактичні ігри: лото (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), «Чому так розвиваються події?», «Словесний клубочок», «Полювання за дрібницями».

Для досягнення поставленої мети на цьому етапі експериментальної методики реалізовувалися такі педагогічні умови: збагачення знань про довкілля, стимулювання до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму.

Ознайомлювально-репродуктивний етап передбачав:

- навчання дітей складати розповідь-роздум як суцільне, зв'язне висловлювання, що складається з тези, доведення, висновку;

- формування у дітей умінь використовувати різноманітні засоби для зв'язку структурних частин.

Змістовий аспект роботи:

- заняття з розвитку мовлення;

- методи та прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, ознайомлення зі структурою розповіді-роздуму за допомогою моделі, складання

стягненої індуктивної, дедуктивної розповіді-роздуму, переказ розповіді-роздуму, бесіди;

- дидактичні ігри: «Загубилися слова віконця», «Дивовижні розповіді-роздуми», «Схожий-несхожий», «Згода-незгода», «Друзі Чомучко та Томучко разом», «Чому слово так називається?».

Для досягнення мети другого, ознайомлювально-репродуктивного, етапу реалізовувалися такі педагогічні умови: поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, доведення, висновки); використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Метою діяльнісного етапу було:

- сформувати в дошкільників уміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій) та творчо використовувати набуту інформаційно-змістову обізнаність у межах тем: «Природа навколо нас», «Стосунки між дітьми» для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності (ігрова, предметно-практична).

Змістовий аспект роботи:

- заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, інтегровані заняття;

- методи та прийоми: складання розгорнутої розповіді-роздуму, мовленнєво-логічні задачі, небилиці, загадки, вправи аналітичні (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді, серед поданих варіантів приладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивні (скласти розповідь-роздум за планом, за сюжетною картиною, за змістом прочитаного твору, за уявною ситуацією), гра-змагання «Хочу все знати», мандрівка Країною Запитань, клуб Чомучки;

- дидактичні ігри «Чарівні перетворення», «Чомучкові потрібна ваша порада», «Хто найдопитливіший?», «Ярмарок».

Педагогічною умовою на цьому етапі виступив діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності.

На кожному етапі відбувалося формування комунікативно-мовленнєвих умінь

у різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва).

Охарактеризуємо змістову наповнюваність кожного етапу експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум.

На підготовчому етапі розв'язувалися завдання з формування у дітей умінь, що є пропедевтичними у навчанні складати розповідь-роздум, а саме:

- вміння бачити, чути, відчувати, помічати якості та властивості предметів, явищ природи та навколишнього життя;
- вміння поєднувати, групувати, порівнювати ознаки, властивості, вчити узагальнювати, абстрагувати істотні властивості предметів явищ.;
- вміння розкривати причинно-наслідковий зв'язок між явищами та предметами в розповіді-роздумі.

Виходячи з того, що П.Блонський вік від 5 до 7 років назвав періодом оформлення соціально-стандартизованого мовлення, ми намагалися концентрувати набуття уявлень дошкільників не тільки навколо природи та казкових сюжетів, але й пов'язаних зі стосунками між дітьми в різних видах діяльності.

Для збагачення уявлень дошкільників про світ природи, казки, стосунки на підготовчому етапі використовували такі методи та прийоми: спостереження; мовленнєві ігри та вправи; читання художньої літератури; проблемні ситуації та запитання; евристичні бесіди; загадки (побудовані на порівнянні ознак предметів та в яких подані істотні зв'язки).

На підготовчому етапі організовували діалоги, оскільки прагнення відстояти свій погляд у діалозі спонукав дітей контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами. «Доведення виникають спочатку в суперечці між дітьми, - зазначав Л.Виготський, - і тільки потім переносяться всередину самої дитини, пов'язані з формою виявлення її особистості»[14, с. 46].

У процесі розв'язання цього аспекту роботи створювались умови, за яких у спільній діяльності відбувалося більше діалогів, бесід, в яких діти використовували репліки-судження, репліки-обґрунтування, репліки-твердження (І.Бім, Н.Луцан, Г.Чулкова)[161], [162], [247]. Так, наприклад, вихователь пропонував обрати дітей на

певні ролі в сюжетно-рольовій грі «Будівництво»:

Вихователь: Діти, як ви думаєте, яким повинен бути бригадир на будівництві?

Оля З.: Він сам повинен вміти будувати.

Андрій С.: Допомогати своїм товаришам.

Аня З.: Коли ми ходили на будівництво торгівельного комплексу, то бачили що майстер показував молодому будівельнику, як треба класти цемент, а потім цеглини.

Вихователь: Правильно, діти. Бригадир повинен бути майстром будівельної справи. По-перше, він сам повинен вміти гарно будувати, по-друге, вчити цьому інших, по-третє, допомагати іншим. Отже, кого ви хочете обрати бригадиром?

Діти пропонували свої кандидатури, а вихователь просив пояснити, чому саме цю дитину пропонують. Завдяки прийому спільного обговорення вибору на ролі діти висловлювали свої пропозиції, мотивували свій вибір. Репліка-запитання «чому» спонукала до реакції ствердження чи заперечення, пояснення. Далі вихователь, який виконував роль «директора будівництва» пропонував обраним бригадирам очолити будівництво школи, магазину, гаражів.

У сюжетно-рольових іграх («Будівництво», «Лікарня», «Автопарк», «Мандрівки залізницею, автомобілем, пароплавом»), колективних завданнях та дорученнях (аплікація, ручна праця та праця в природі), дискусійних мовленнєвих ситуаціях («Як би ти вчинив, коли матуся втомилась, а до тебе прийшли друзі?») виникала необхідність радитися, чемно, коректно відстоювати свій погляд точку, контролювати та уточнювати елементи власних роздумів.

Відповідаючи на запитання, наприклад, під час розглядання картин, на яких зображені конфліктні життєві ситуації або в бесіді за змістом творів на морально-етичну тематику, вчили дітей використовувати вставно-модальні слова (я думаю, я переконаний, мені здається, на мою думку, на мій погляд).

Запитання вихователь ставив таким чином, щоб у відповіді було вставне модальне слово, а сама відповідь наближалася до структурного елементу роздуму-тези. Наприклад:

Вихователь : Як ти думаєш, чи можуть квіти вирости без поливу?

Оля Т. : Я думаю, що квіти не можуть вирости без поливу.

Цю навичку, починати розповідь-роздум з тези, закріплювали в дидактичних іграх: «Подобається – не подобається», «Згода – незгода», «Чарівні перетворення». Так, наприклад, гру «Подобається – не подобається» проводили за декількома темами: «Овочі», «Фрукти», «Іграшки», «Пори року». Під час гри діти ставали в коло, вихователь кидав дитині м'яч, називаючи тезу: «Я люблю літо», «Мені подобається груша», «Моя улюблена іграшка – автомобіль». Від дитини вимагалось погодитися чи не погодитися з названим вподобанням та обґрунтувати його.

У грі «Згода – незгода» вихователь стверджував або заперечував положення, факт. Діти повинні були погодитися з цим ствердженням або заперечити його, але обов'язково пояснити, чому вони так думають. Наприклад:

Вихователь : Сьогодні буде дощ.

Діти : Ні, напевне, не буде, тому що небо чисте, блакитне.

Або : Так, буде, тому що небо вкрите сірими хмарками.

Роздум у дітей виникав при наявності потреби в ньому. Одним із засобів викликати цю потребу, тобто зрозуміти щось, довести або спростувати якесь твердження було вміло поставлене вихователем запитання «чому?». Це проблемне запитання як прийом навчання мало велике значення, бо спонукало дітей до розмірковування. Воно також активізувало мовлення та мислення дітей дошкільного віку, сприяло поглибленню їх чуттєво-інформаційного досвіду, уявлень та знань, концентрувало увагу дитини на досягненні нового пізнавального результату.

Розвитку потреби у розмірковуванні сприяли запитання, що спонукали дітей розкрити причинні зв'язки між явищами природи. Проілюструємо це прикладом з узагальнювальної бесіди «Перелітні птахи»:

- Яких ви знаєте пташок?
- Ворону, ластівку, солов'я, горобця.
- Як ви думаєте, коли в нас більше птахів – влітку чи взимку?
- Я думаю, влітку більше.
- Чому?
- На зиму багато пташок відлітає у теплі краї.
- Чому вони туди летять?

- Бо їм тут холодно.
- Які ж птахи перелітають у теплі краї?
- Ластівки, солов'ї, шпаки.
- А горобець перелітає чи залишається у нас на зиму?
- Ні, горобець не перелітній птах, бо він залишається у нас на зиму.
- Чому ж він залишається?
- Мені здається він маленький і не боїться холоду.
- А ластівка хіба велика?
- У горобця пір'ячко тепліше, воно його гріє.
- А в ластівки хіба пір'ячка не має?
- У неї теж пір'ячко гріє.
- Так чому ж вона перелітає у теплі краї на зиму?
- Може їй нема чого їсти взимку.
- А що ж вона їсть?
- Вона їсть мошок, а взимку їх немає, вони замирають. А горобчик їсть всяке зернятко і крихітки. Він і взимку знаходить собі зернятко скрізь.
- Так, чому ж птахи летять у теплі краї?
- Птахи летять у теплі краї, бо їм взимку холодно і нема чого їсти.

Вдало підібраними запитаннями вихователь спрямувала відповіді дітей на усвідомлення суперечності між твердженнями дітей та відомими їм реальними фактами. Вміння дошкільників спостерігати удосконалювалося в процесі пізнання явищ природи, одночасно з цим виховувалась і логіка мислення, яка неможлива без вміння виділяти істотні зв'язки, узагальнювати їх, доходити висновків. Яскраві, різноманітні, незвичайні чуттєві образи отримувала дитина під час спостережень у природі. Саме безпосереднє спостереження навколишньої природи, як зазначав К.Ушинський, «складатиме ті початкові логічні вправи думки, від яких буде залежати логічність, тобто істина самого слова, і з яких потім само собою витече логічне мовлення» [236, с. 158].

Розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності дошкільника не можливий без збагачення його повними, правильними, яскравими образами природи, тому що все

«що є в мовленні логічне, витікає із спостережень людини над природою», а сама логіка «це відображення в нашому розумі зв'язків предметів та явищ природи» [236 с. 160].

Від спостережливості залежить формування вмінь виділяти притаманні явищу, предмету якості, властивості, встановлювати істотні зв'язки між ними, бачити спільне та відмінне в явищах. Їх ми використовували як опорні для обґрунтування тези роздуму.

Під час спостережень у повсякденному житті вчили дітей бачити та аналізувати сезонні зміни у природі, доходити самостійно елементарних умовисновків про часові, просторові, причинно-наслідкові зв'язки поміж живою та неживою природою, використовуючи з цією метою запитання, проблемні ситуації, порівняння. Порівняння з одного боку, розглядали як пізнавальну мовленнєву операцію, бо воно є «основою будь-якого розуміння та будь-якого мислення». К.Ушинський зазначав, що все на світі пізнається через порівняння [236, с. 163]. З другого боку, ми використовували порівняння як дидактичний прийом формування уявлень дітей про довкілля, за допомогою якого забезпечувалось усвідомлене, якісне засвоєння нових понять, встановлювалися зв'язки між добре відомими та новими уявленнями дітей. Під час проведення спостережень, вчили дітей співставляти предмети, явищ, знаходити спільне та відмінне між ними. Формування вміння виділяти суттєві ознаки під час порівняння для нас було дуже важливим, бо без нього дитина не зможе зробити доведення, обґрунтувати тезу.

Формуючи вміння користуватись прийомом порівняння, враховували рекомендації К.Золотової щодо того, що треба починати порівнювати тоді, коли діти орієнтуються на яскраві, зовнішні ознаки, потім знаходять різницю за менш контрастними ознаками і, нарешті, порівнюють дуже схожі предмети [99, с. 37-39]. Зупинимося на порівняльному спостереженні за таким ускладненням: метелик – жук; метелик – бабка; метелик кропив'янка – метелик павичеве око. На основі безпосереднього сприймання формували в дітей уявлення про характерні особливості жука та метелика, вчили знаходити спільне та відмінне у зовнішній будові. Наприклад:

Марина Б.: У метелика крила великі, м'які, червоного кольору з чорними цяточками, а в жука – не великі, гладенькі, чорного кольору.

Аня П.: Метелик має тендітні, посипані пилком крила, а в жука вони тверді, по ним, навіть, можна легенько постукати.

Олег І.: Метелик не повзає, а жук повзає та літає.

Під час другого спостереження вчили знаходити менш контрастні ознаки, виділяти загальні ознаки в комах, встановлювати зв'язок між зовнішньою будовою та способом життя, харчуванням та середовищем проживання. Наприклад:

Ксюша Л.: У метелика і бабки однаково по чотири крила, але у метелика вони широкі, короткі, а у бабки – довгі та вузькі.

Толик Ж.: У метелика крильця м'які, різнокольорові, а у бабки крила – прозорі, трішки тверді. Крильця у них зовсім не схожі.

Вихователь узагальнював відповіді, звертав увагу дітей, що на відміну від метелика в бабки великі очі та рухлива голова, довге тіло, продовгуваті прозорі крила, великі чіпкі лапки. Потім педагог звертав увагу на відмінність у способі життя комах, пов'язану з харчуванням (бабка їсть комарів, а метелик – сік рослин, трави). Завдяки порівнювальним спостереженням формували в дітей уміння виділяти ознаки об'єкта на основі співставлення його з іншим, визначати спільні та відмінні ознаки, виокремлювати суттєві та другорядні ознаки об'єкта. Оскільки безпосереднє спостереження за тваринним світом майже неможливе, на відміну від рослинного, тому широко використовували опосередковані методи, серед яких: читання творів О.Копиленка, Г.Скребицького, В.Біанкі, В.Танасійчука, розповіді вихователя, розглядання картин, ілюстрацій.

Спеціальним доповненням до традиційних спостережень були запитання, які давали можливість дитині опанувати взаємозв'язки та взаємозалежності у системі «людина – природа». Так, наприклад, під час спостереження за деревами восени, діти звернули увагу на червоні кетяги горобини, кількість яких помітно зменшилась, але на землі біля дерева їх не було. «Куди зникли ягідки горобини?» – виникло запитання у дітей. Вихователь запропонувала дітям самостійно знайти відповідь.

Вихователь: Діти, згадайте, як нещодавно китички були повні, ягід на них

було багато.

Оля С.: Так, тоді ми говорили, що горобина ніби дівчинка в червоному намисті.

Вихователь: Так, але ж коли нитка на намисті розірветься, то намистинки розкотяться по підлозі.

Сергійко О.: Але біля дерева майже немає горобинок.

Вихователь: Куди ж вони поділися?

Женя М.: Так це ж пташки подзьобали ягоди.

Іра Б.: Вже ж пізня осінь і пташкам майже нічого їсти, тому їм дуже подобаються ягідки горобини.

Настя С.: Восени птахам важко знайти зернятко, то вони прилітають і дзьобують ягоди горобини. Я бачила як дві синички дружно і весело дзьобали їх.

Вихователь: Правильно, діти, ягід стало менше, тому що, вони улюблені ласощі метушливих дроздів, працьовитих дятлів, поважних снігурів, веселих синичок. У лісі навіть вовки і лисиці пригощаються солодкою, соковитою горобиною.

Далі вихователь запитував, чому треба допомагати пташкам у скрутний для них час.

Об'єктивною необхідністю експериментального навчання було інтегроване формування елементарних уявлень про світ природи. Умовно до цього інтегрованого процесу було виокремлено дві групи уявлень. Перша група – це інформація про світ фауни (назва, характерні зовнішні ознаки, особливості поведінки, форми пристосування до природного середовища). Друга група – це уявлення про можливі форми взаємодії людини та природи (способи допомоги, захисту, догляду за тваринами, рослинами, правила поведінки в природі, норми морально-екологічного ставлення дитини).

Ми вбачали одночасне збагачення чуттєво-інформаційного досвіду дитини не тільки сенсорними образами, отриманими від споглядання природи, але й певними емоційними відгуками, певними почуттями, емоціями, моральними вчинками (доброта, милосердя, співчутливість).

З цією метою до переліку художньої літератури були введені твори В.Сухомлинського: «Чому плаче синичка?», «Хай будуть і соловей і жук», «Краплина роси», «Дуб під вікном», «Хто свічки запалив?», «Які вони бідні», «Соромно перед соловейком» та твори інших авторів. У цих творах яскраві позитивні та негативні образи через емоції впливали на виховання дитини, адже вміння розмірковувати, зважувати та аналізувати повинні також формуватись і в емоційно-чуттєвій сфері.

Завдання підготовчого етапу розв'язувались переважно на заняттях з ознайомлення з художньою літературою. Читання творів з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми» відбувалося з метою естетичного сприймання літератури, формування уявлень про явища довкілля. Після читання творів використовували різні види бесід: за змістом художнього твору, супровідні, морально-етичні, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, узагальнювальні. Особливу увагу надавали роботі над збагаченням словника. На матеріалі художніх оповідань, віршів, загадок проводили лексико-граматичні вправи, за допомогою яких збагачували словник дітей, притаманною для роздуму лексикою; модальні дієслова, вставні слова (*звичайно, певно, можливо, по-перше, по-друге, наприклад, отже, нарешті, таким чином*), займенники особові - *я, ти*; присвійний - *мій*; *вказівні - цей, той, такий*; *означальні - сам, весь, усякий, кожний, кожен, жоден, інший*; *заперечні - ніхто, ніщо, ніякий, ніскільки*.

На заняттях використовували ігрові мовленнєві ситуації для того, щоб стимулювати потребу шукати та відкривати істину. Для цього потрібно, на думку Н.Семенової, пов'язати необхідність пошуку цієї істини зі знайомими для дитини видами діяльності, наприклад грою чи спілкуванням людей [217,с. 146].

Опишемо заняття підготовчого етапу.

Заняття з художньої літератури.

Тема: Знайомство з мешканцями країни Запитань. Читання вірша С. Маршака «Звідки стіл прийшов?»

Мета: Познайти дітей з мешканцями казкової країни Запитань; формувати у дітей інтерес до запитань «чому?», які вимагають пояснення цікавих фактів, учити

з'ясовувати залежність між будовою стола та його істотними ознаками; ввести до словника слова: сосновий стіл, шкарубка кора, стійкий; привчати використовувати в мовленні елементарні зразки розповіді-роздуму, що складається з 2-х частин, які синтаксично виражені складнопідрядним реченням (з підрядним способом дії, причини-наслідку, часу).

Матеріал: ляльки Чомучко, Томучко, Сова Мудруся, карта країни Запитань, ілюстрації до вірша С. Маршака «Звідки стіл прийшов?» з альбому «С.Маршак – дітям», шматочки соснової кори, м'які іграшки.

Хід заняття: Вихователь пропонує дітям познайомитися з мешканцями казкового міста Запитань (показує карту):

– В одному казковому місті Запитань живуть допитливі, невгамовні, найнепосидючіші ляльки. Вони ні однієї хвилиночки не можуть прожити без запитань. Їхні будиночки розташовані на вулиці Розмірковуючій (показує). Це незвичайна вулиця, бо на цій вулиці живуть тільки ті, хто вміє задавати запитання та відповідати на них. Кожного дня на цій вулиці чути дуже багато запитань; вони можуть бути загадкові: чому птахи літають?, чому м'яч котиться?; уважні: чому ти такий сумний?, а є і такі, які викликають на суперечку: чому ти думаєш, що я неправий, а ну ж бо доведи. Цікаво, а хто ж задає такі запитання; це жителі вулиці Розмірковуючої: Чомучко, Томучко, Сова Мудруся.

Чомучко дуже допитливий хлопчик: про все на світі, що він бачить, чує, нюхає, чи доторкається він задає запитання. А його дотепний друг Томучко завжди на ці запитання відповідає. Але буває і таке, що у своїх цікавих пізнавальних бесідах Чомучко та Томучко не можуть знайти відповідь і тоді вони звертаються за допомогою до Сови Мудрусі. Вона вміє читати книжки, а в них є відповіді на всі запитання. Ось і сьогодні вони завітали до нас із книжкою. З книжки можна довідатися про незнайоме, невідоме або дізнатися ще більше про те, що добре знаєте.

Ігрова ситуація: Чомучко та Томучко дуже люблять грати у гру, яка називається «Полювання за дрібницями». У цій грі треба уявити, що ви взяли підзорну трубу і, дивлячись через неї на предмет, називаєте якомога більше

подробиць.

Томучко : Ось, наприклад, про стіл я знаю все!

Чомучко: Давай перевіримо. Якого кольору стіл?

Томучко: Білого.

Чомучко: Яку форму має кришка столу?

Томучко: Квадратну.

Чомучко: Скільки в нього ніжок?

Томучко: Чотири.

Чомучко: Звідки стіл прийшов?

Томучко: Ой, не знаю. А ви, діти, знаєте: звідки стіл прийшов?

Діти: З магазину, з майстерні.

Вихователь: Сова Мудруся добре знає, звідки стіл прийшов, для цього вона радить нам прочитати вірш С.Маршака «Звідки стіл прийшов?» Отже, уважно слухайте.

Вихователь виразно читає вірш, а потім проводить бесіду за змістом:

- Звідки прийшов стіл?
- Чим він був у лісі?
- Які звірі, птахи жили біля сосни?
- Чим спиляли сосну?
- Де з неї зробили колоду, дошки?
- Куди потім потрапили дошки?
- Чи впізнали б звірі свою сосну, як би стіл з'явивсь у лісі на чотирьох ногах?
- Як служить стіл людям?

Вправа на добір означення:

- Стіл, про який ми читали, було зроблено із сосни, отже, який він?
- Сосновий.
- Якщо стіл зробили з (берези, липи, дуба, бука), то який він? (березовий, липовий, дубовий, буковий).

Далі вихователь проводить обстеження якостей столу:

- Проведіть по столу долоньками, який він на дотик?

- Гладенький.
- Так, стіл гладенький. Бо дошки рівно постругали, покрили лаком.
- А зараз візьміть в руку шматочок соснової кори, проведіть долонькою, яка кора?
- Вона негладенька.
- Так, кора шкарубка, повторіть.

Чомучко запитує: Як краще було б, коли стіл гладенький чи шкарубкий?

Томучко відповідає: Краще, коли стіл шкарубкий, бо по шкарубкому столі зручно бігати білочці.

Вихователь: Подумайте, чи правильно відповів Томучко і почніть свою відповідь так: Краще, коли стіл...(гладенький).

Завдяки прийому спільної розповіді вводили в мовленнєву практику дітей тезу. Аналогічно виділяли таку властивість столу, як твердий. Використовували обстежувальні дії: натисни пальчиком на стіл, який він? (твердий); зімни м'яку іграшку, яка вона? (м'яка).

Вихователь узагальнює, що дерево це матеріал: твердий, міцний, його можна розпилювати, стругати, збивати, фарбувати, полірувати. Це матеріал, з якого майстри можуть зробити різні речі: меблі, посуд, іграшки, побудувати будинок.

Чомучко: Діти, давайте ще уважніше в підзорну трубу подивимось на стіл. З яких частин він складається?

Діти: чотири ніжки, кришка.

Чомучко: А чому має бути чотири ніжки? У мене в будиночку є стіл з трьома ніжками, у нього на кришці намальована гарна квітка. Він мені подобається. Вихователь виставляє стіл, у якого три ніжки. Використання цього прийому дає дитині наочну можливість подетального сприймання предмета, а також визначати значущість кожної деталі (частини предмету) та неможливість використовувати такий предмет за призначенням.

Вихователь: Якщо стіл має три ніжки, то він не тримається, падає, значить він – нестійкий.

- Якщо стіл має чотири ніжки, він ніколи не впаде, якій він?
- Такий стіл – стійкий.

Отже, на основі сенсорного обстеження вчили дітей виділяти істотні якості та властивості предметів.

На наступних двох заняттях (2 та 3) продовжували формувати інтерес до запитань «Чому?», які вимагають пояснення цікавих фактів, вчили виділяти ознаки та властивості лляної тканини (міцна, м'яка, її можна прати, різати ножицями) та скла (тверде, прозоре, непрозоре, різнокольорове, б'ється, ним можна порізати руку); позначати зв'язок між матеріалом та властивостями предмета складнопідрядним реченням з підрядними причини, наслідку умови.

На цих заняттях окрім розглядання предметів, безпосередніх дій з ними, порівняння лляної тканини з папером використовували опосередковані методи: читання оповідання К.Ушинського «Як сорочка в полі виросла», розповідь вихователя, загадки про скло, льон.

У ігровій мовленнєвій ситуації: Сова Мудруся чекає гостей та не знає якою скатертиною, лляною чи паперовою, накрити стіл – діти давали відповідь на альтернативне запитання та обґрунтували свій вибір. У цій мовленнєвій ситуації запитання містять у собі початкову конструкцію тези, яка передається головною частиною складнопідрядного речення:

- Ти радиш Сові Мудрусі накрити стіл якою скатертиною? Чому?
- Я раджу Сові Мудрусі накрити стіл лляною скатертиною, тому що... (гарна, біла, тонка, святкова).

За допомогою запитань, вказівок, проведення експерименту спрямували дітей на виявлення тих якостей та властивостей, яких вони не помічали: міцна, її можна прати, наприклад:

- Якщо лляну скатертину двома ручками розтягти в різні боки, то вона не порветься, отже, вона – міцна.
- Зараз візьміть у руки паперову скатертину і зробіть те саме. Що вийшло?
- Паперова скатертина розірвалася, отже, вона неміцна.
- Якщо на лляну скатертину випадково пролити чай, що з нею стане?
- Вона стане брудною, мокрою, тоді її треба прати.

- А якщо на паперову скатертину пролити чай, що трапиться з нею?
- Вона розмокне і її треба викинути.
- Отже, яку скатертину має вибрати Сова Мудруся?

Сова дякує за допомогу і запитує у дітей, які ще речі зроблено з льону та як їх зробили. Вихователь, розповідаючи дітям про послідовність виробництва лляних тканин, використовує ілюстрації.

Закріплення, уточнення та розширення уявлень дітей про цей процес відбувалося під час читання оповідання К.Ушинського «Як сорочка в полі виросла». Після читання проводили бесіду за змістом твору, в якій за допомогою запитань діти закріплювали послідовність виготовлення лляної тканини.

Метою занять, на яких відбувалося формування уявлень про різні предмети, було не розкриття детальної технології виготовлення речей, а розвиток спостережливості дітей, уміння бачити матеріал, з якого виготовлено предмет, вбачати залежність певної ознаки від матеріалу, зосереджувати увагу дітей на виділенні істотних ознак, умінні обґрунтовувати свою думку, узагальнювати, порівнювати, доходити висновку про певний предмет.

Означені вміння продовжували розвивати на 4 занятті, тема якого «Ярмарок виробів народних умільців». Чомучко та Сова Мудруся запрошували дітей на ярмарок, але щоб потрапити на нього, діти мають відгадати загадки про той матеріал, вироби з якого будуть продаватися на ярмарку. Чомусик загадує дітям загадки про скло, дерево, льон:

«Звучу мелодійно, прозоре, води не боюсь, а вдариш – розіб'юся» (скло).

«Він весною народився

В синє небо задивився,

Довго, довго розглядав,

Доки сам блакитний став.

Його сині очка

Нам відомі вже давно,

Буде нам рушник, сорочка

У найтонше полотно» (льон).

«Навесні веселить, влітку холодить, восени годує, взимку гріє» (дерево).

Діти відгадують загадки, пояснюють Чомучкові, чому в цій загадці говориться саме про цей матеріал, а не про інший. Але ярмарок незвичайний, бо різні вироби Сова Мудруся продає не за гроші, а за вміння довести, чому сподобався цей виріб. Чомусик був першим покупцем:

- Я придбав серветку, тому що вона лляна. Її зробили із лляної тканини. Така тканина міцна і не рветься як папір. Якщо серветку забруднити, то її треба прати у воді, вона не розмокне. Ця серветка дуже гарна, нею можна прикрасити стіл. Ось чому купив лляну серветку.

Після зразка розповіді-роздуму вихователь проводить його аналіз.

- Діти, послушайте, як Чомучко доводив, чому йому сподобався виріб. Спочатку треба назвати предмет, який сподобався. Мені сподобалася... Потім він сказав, чому її вибрав. Я вибрав її тому, що вона...

Заохочували дітей до повних, розгорнутих відповідей-роздумів. Але не заперечували, якщо розповідь-роздум складалася тільки з одного чи двох речень. Якщо діти мали відчувати труднощі, то пропонували повторити фразу за вихователем, задавали навідні, додаткові запитання, використовували жестову та мовленнєву підказки.

Залучали дітей до складання розповіді-роздуму під час проведення мисленнєво-мовленнєвої вправи «Словесний клубочок». У цій вправі спочатку показували дітям один предмет, наприклад з дерева, скла, льону та пропонували визначити якомога більше ознак цього предмету. Сова Мудруся з цих слів намотувала клубочок тоді, коли вона розмотувала клубочок (імітує рухи), діти з названими словами складали роздуми: «Що ти зробиш корисного для людини з дерева, скла, льону?» У цій мисленнєво-мовленнєвій вправі аналітичні вміння дітей, коли їм пропонували виокремити ознаки, одночасно розвивалися з синтетичними, коли дитині необхідно було відтворити предмет за його суттєвими ознаками.

На наступному занятті (5) знайомили дітей з різними варіантами вставних слів (*я думаю, на мій погляд, мені здається*) у конструкції тези. Продовжували вчити дітей висловлювати свою думку у складнопідрядному реченні, формували уявлення

про етичне правило поведінки дитини під час бесіди, суперечки.

Основним прийомом був зразок розповіді-роздуму вихователя, в якому діти повторювали тільки структуру, а словесне наповнення змінювалося, наприклад, в ігровій мовленнєвій ситуації Сова Мудруся повідомляє дітям, що в лісі трапилася надзвичайна пригода: лисиця стала неввічлива, невихована, глузує над усіма звірами і ніхто не може покласти цьому край. Але знайшовся сміливець, який надіслав лисиці поштову листівку, на якій написано «Лисицю, припини глузувати з усіх підряд», але ж підписано якимось нерозбірливо: «З привітом...», а хто це – незрозуміло.

Чомучко: Я думаю, що це заєць надіслав листівку.

Томучко: Ні, Чомучко, мені здається ти помиляєшся, бо заєць найбільше боїться лисиці.

Чомучко: Я знаю, тоді це сорока прислала поштову листівку, бо тільки вона може зробити зауваження лисиці.

Сова Мудруся: Хлопчики, я уважно вас вислухала, ви говорите такі чемні слова під час суперечки: мені видається, ти помиляєшся. Навіть якщо ви по-різному думаєте, але все одно ви маєте поважати один одного, не ображати, так поводяться всі виховані діти в казковому місті Запитань.

Далі Сова Мудруся, зауважує, якщо підпис нерозбірливий, то треба подивитися на зворотну адресу, але там є тільки малюнок, на якому зображено ножиці в річці та це написано загадку. Сова її загадує дітям.

На цьому занятті давали завдання: «Подумайте і доведіть, що ви правильно відгадали загадку». Зосереджували увагу на функціональному призначенні доведення: «Довести – це значить переконати всіх, відповідаючи на питання «чому?», знайти найвагоміші підстави. Щоб ніхто не сумнівався у правильності вашої думки». Перед тим, як діти давали відповідь, ще раз нагадували, що починати треба зі слів *«я думаю, на мій погляд, я знаю»*.

Інна Д.: Я думаю, що це загадка про рака, бо в нього клешні схожі на ножиці.

Ксюша Л.: Мені теж видається, що це рак, бо на малюнку річка і ножиці, адже він живе на річці і його клешні схожі на ножиці. А ще у річці він сірого кольору, щоб не було видно його серед камінців.

Вихователь узагальнює відповіді: діти, ви дійсно довели, що поштову листівку надіслав рак, бо це він живе у річці і має клешні, схожі на ножиці. Чомучкові сподобалось, як ви починали доводити відгадку зі слів *«я думаю, на мій погляд, я знаю»*. Ці слова живуть у будиночку (показ моделі). Це дуже чудові слова – зразу видно, що перш ніж говорити, ви подумали, про що хочете сказати, ще дуже приємно, що ви ввічливо доводили свою думку, уважно слухали своїх співрозмовників.

Уміння починати висловлювання зі вставних слів закріплювали в бесіді за змістом казки Н.Забіли «Лисиця та рак».

- Як ви думаєте, чи гарна була звичка у лисиці глузувати з усіх підряд?
- Чи гарно вихваляти себе без міри?
- Чи подобається вам лисиця?
- Хто провчив хвастуху?
- Який рак (кмітливий, вправний, хитрий)?
- Яка лисиця (хвалькувата, впевнена, недотепкувата)?
- Як по-іншому можна назвати казку?
- Які приказки підходять до цієї казки (сила розуму поступається; свій розум – цар в голові; бачить око далеко, а розум ще далі)?

На наступних заняттях продовжували вчити дітей висловлювати свою думку складнопідрядним реченням, формувати уявлення про те, що конкретний факт, приклад у роздумі має бути правильним; вони необхідні для того, щоб роздум був переконливим, ґрунтовним.

Розв'язуючи ці завдання на занятті: Читання оповідання В.Сухомлинського «Петрик, собака й кошеня» задавали запитання за допомогою яких виявляли:

- мотив вчинків літературного героя (чому Петрик засоромився?);
- чи зрозуміли діти основний зміст твору, його проблему (чому не можна забувати про тих, хто потребує нашого піклування?);
- емоційне ставлення дітей до подій, героїв (чи сподобався вам Петрик? Хотіли б ви бути схожими на нього? Наведіть приклади таких випадків, коли ти допоміг слабшому або виручив когось із біди?).

Під час читання та обговорювання оповідання спонукали дітей до елементарних роздумів, моральних оцінок, висновків, зокрема про те, що людина у світі природи найсильніша і при потребі вона має захищати від зла мурашку чи горобця, кошеня чи метелика. Сова Мудруся пропонує розглянути пари сюжетних картинок. Особливість цих ілюстрацій в тому, що на верхній картинці зображено негативний випадок, який трапився з казковими тваринами, а на нижній – протилежні, позитивні вчинки, героями яких виступають діти.

За змістом кожної пари сюжетних картинок задавали дітям альтернативні запитання:

– Як ви вважаєте, краще бути вихованим, ввічливим чи неввічливим?

На цьому занятті, враховуючи те, що етичними поняттями, які вважаються складними, оперують дошкільники, ми фіксували їхню увагу на виділенні істотних та другорядних ознак у проблемному понятті. Ми використовували навідні, коректуючі, додаткові запитання, за допомогою яких спрямовували роздуми дітей у правильне русло.

Розглядання парних сюжетних картинок, в яких є моральне протиріччя, сприяло диференціації дітьми позитивних та негативних вчинків, збагаченню словника антонімами, займенниками, модальними дієсловами зі значенням можливості або бажання. Так, у вправі «Чого не повинно бути ніколи і що повинно бути завжди» діти закінчували речення, підбираючи антоніми:

- якщо з невихованим хлопчиком не хоче дружити ніхто, то... (з вихованим хлопчиком хочуть дружити всі діти);
- якщо невихований хлопчик ніколи не бажає поступитися місцем в автобусі, то... (вихований хлопчик завжди бажає поступитися місцем в автобусі);
- якщо жадібна дівчинка ніколи не може поділитися іграшкою, то... (добра дівчинка завжди може поділитися іграшкою).

На цьому занятті в ігровій мовленнєвій ситуації «Нагадай ведмедику правила поведінки» збагачували словник дітей дієсловами, завдяки яким аргументується не сама дія, а її необхідність:

- Потрібно бути привітним.

- Другу необхідно співчувати.
- Грати треба дружно.
- Якщо ти побачив, що хтось плаче, треба підійти, заспокоїти, допомогти.

У цій вправі діти використовували причинно-наслідкові, умовні речення, у змісті яких йдеться про необхідність та можливість виконання етичних правил. У класифікації роздумів (за О.Нечаєвою) цей вид називається реченням з метою передбачення чи опису дій [184, с. 175].

Гра надає великі можливості для розвитку мовленнєвих умінь та навичок дошкільників. Використання мовленнєвих ігор та вправ передбачало складання дітьми власних розповідей-роздумів, коли дитина не просто відтворювала відомі їй мовленнєві одиниці, а вибирала, комбінувала їх кожного разу по-новому. У цьому виявляється творчий характер мовленнєвої діяльності.

У навчанні дошкільників складати розповідь-роздум ми використовували ігри на основі наочності (картини, іграшки, ігри-пантоміми), ігри на вербальній основі та з елементами ТРВЗ. В іграх дітей з самого початку брали участь наскрізні герої Чомучко, Томучко, Сова Мудруся з казкової країни Запитань.

Відповідно до етапу навчання нами умовно поділено ігри на три групи.

До 1 групи ввійшли ті ігри, які ми використовували на підготовчому етапі експерименту. Вони були спрямовані на накопичення чуттєво-інформаційного досвіду дошкільників, оскільки багатство уявлень сприятиме розвитку їхнього логічного мислення та зв'язних розповідей-роздумів.

Зразки таких ігор:

«Лото»

Мета: вчити дошкільників класифікувати предмети за родовими, видовими ознаками, обґрунтовувати свій вибір, використовуючи складні речення з підрядними сполучниками *бо, тому що*.

Хід гри: на індивідуальній карті-схемі (білій ігровій картці, поділеній на 6 частин) діти розміщують предметні картки й відповідають на Чомуччине запитання: чому ти вибрав саме ці картки ?

У процесі експерименту ми використовували такі варіанти цієї гри:

Варіант 1. «Зоологічне лото»

Запитання та завдання дітям:

1. Хто, де живе: у воді (море, річка, океан); на землі (ліс, поле, джунглі)?
2. Яких тварин називають свійськими, а яких – дикими?
3. Віднайти картинки з такою кількістю крапок на зворотньому боці, як і на індивідуальній карті-схемі; дібрати узагальнювальне слово до них (риби, птахи, тварини).

Варіант 2. «Технічне лото»

1. Які транспортні засоби називають наземним видом транспорту? Повітряним? Водним?
2. Яка техніка допомагає нам удома?

Варіант 3. «Універсальне лото»

Дитина, взявши за зразок будь-яку геометричну фігуру, добирає зображення предметів (або їх частин) подібної форми та обґрунтовує свій вибір. Наприклад: коло (м'яч, яблуко, кавун, їжак, вишеньки), трикутник (ріжок із морозивом, ялинка, праска), овал (риба, слива, листок), квадрат (стіл, вікно, телевізор).

Варіант 4. «Предметне лото»

Дитині пропонують дібрати до центральної картки з певним малюнком чотири картинки, які зображують щось інше, логічно пов'язане з центральним. Необхідна умова – обґрунтувати свій вибір. Наприклад: жаба (озеро, комар, пуголовок, казкова корона й стріла від лука); курка (зерно, курча, яйце, дід з бабою плачуть біля розбитого яйця).

«Чому події розвиваються таким чином?»

Мета: вчити дітей встановлювати логічну послідовність подій, визначати, з якого епізоду все починається, як розвиваються події і чим вони закінчуються; використовувати вставні слова: по-перше, по-друге, отже, нарешті; висловлювати своє обґрунтування повними реченнями, логічно подавати приклади.

Варіанти гри. Відтворити:

- послідовність сюжету казки;

- етапи росту рослини (ціла насінина, проросла насінина, пуп'янок, квітка, плід);
- етапи розвитку метелика (яйце, гусінь, лялечка, метелик);
- виробництво столу (сосна в лісі, спилянні електропилою дерева, колоди везуть лісовозом, дошки на пилорамі, столяр виготовив стіл);
- виробництво хліба (поле, колос, зерно, борошно, тісто, хлібина).

Отже, на підготовчому етапі ми розглядали організацію діалогів як складову частину навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум, бо як свідчать результати констатувального експерименту на діалогічному спілкуванні ґрунтується складання дітьми розповіді-роздуму. Прагнення відстояти свою думку в діалозі спонукає дітей контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами. Набуття сенсорно-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяли причинно-наслідкові зв'язки предметів, явищ природи та соціального оточення відбувалося під час спостережень, екскурсій, експериментів, читання художньої літератури з тем: «Природа навколо нас», «Стосунки між дітьми».

Другий етап – ознайомлювально-репродуктивний, на цьому етапі вирішувалася низка завдань, а саме:

1. Формували в дітей усвідомлене ставлення до складання розповіді-роздуму.

1. Вчили дітей починати розповідь-роздум з тези, в якій констатується певне положення чи факт, використовуючи вставні слова (*я думаю, я знаю, на мою думку, на мій погляд, звичайно*).

1. Формували вміння добирати вагомі, суттєві аргументи та розташовувати їх у доказовій частині, використовуючи для їх зв'язку з тезою підрядні сполучники причини (*бо, тому що, завдяки, з тим що, через те що*), наслідку (*так що*), часу (*коли, відколи, після того як*) та вставні слова (*по-перше, по-друге, наприклад*).

1. Вчили правильно доходити висновку, стверджуючи чи заперечуючи тезу, використовувати вставні слова (*отже, нарешті, таким чином, взагалі*) для підведення підсумку повідомленого в тексті, заклику чи заохочення.

Для розв'язання завдань ознайомлювально-репродуктивного етапу

використовували такі методи та прийоми: зразок розповіді-роздуму вихователя, мотивація висловлювань, мовленнєві ігри та вправи, переказ творів з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми», етична бесіда, спільне складання розповіді-роздуму з вихователем, використання наочності, моделей.

Навчали старших дошкільників складати розповідь-роздум поступово, в такій послідовності:

Одна частина	Питально-відповідальна єдність	Запитання- відповідь
Дві частини	Стягнена дедуктивна чи індуктивна розповідь-роздум	Теза-доведення, доведення-висновок
Три частини	Розгорнута розповідь-роздум	Теза- доведення- висновок

На першому занятті ознайомлювального етапу формували в дітей уявлення про найпростіший роздум, який складався з двох частин: тези та доведення. Наприклад,

- Вихователь: Чомучко й Томучко запрошують дітей помандрувати осінньою країною Запитань, але потрапити туди вони зможуть тільки після того, як відгадають загадки. Дітям було запропоновано шість загадок, у трьох перших були використані наявні ознаки осені, а у трьох наступних - ненаявні. Упродовж навчання широко використовували описові, метафоричні загадки. Вони готували дітей до усвідомлення того, що необхідно проаналізувати зміст загадки, помітити протиріччя, та орієнтуючись на істотні ознаки предмета, довести правильність відгадки. Виходячи з того, що в загадці сам предмет не називається, а окреслюється лише його найяскравіші ознаки, ми використовували цю особливість для того, щоб діти мали певний набір ознак, який потім перетвориться на аргументи в доведенні.

На занятті Сова Мудруся знайомила дітей зі своєю подругою - полярною Согою, яка ніколи не бачила осені та пропонує дітям переконати полярну Сову в тому, що осінь - чудова пора року. Ми пояснювали дітям, що переконати полярну Сову, це означає дати відповідь на запитання: чому тобі подобається осінь?

Одночасно з цим відбувалось ознайомлення з моделлю розповіді-роздуму «будиночком». Дітям демонстрували її та знайомили з частинами: Чомучко сидить на призьбі і звертається із запитанням, яке діти повторюють - це одна частина роздуму, а друга - починається зі слів *тому що*, її ми позначали віконечком, з якого виглядає Томучко. Чомучко і Томучко - друзі, вони завжди разом, так і частини роздуму мають бути нерозривні.

Під час ознайомлення з наочною моделлю акцентували увагу на поповненні словника дітей дієсловами та вставними словами, які передають конкретний зміст доведення та його модальність (*я знаю, я думаю, мені здається*). Сова Мудруся ставила запитання дітям таким чином, щоб відповіддю було вставно-модальне слово, а сама відповідь наближалася до структурного елемента – тези:

- Ти вважаєш, що осінь гарна пора року?
- Я думаю, що осінь гарна пора року.
- На твій погляд, осінь чудова пора року?
- На мій погляд, осінь чудова пора року.
- Ти впевнений, що осінь гарна пора року?
- Я впевнений, що осінь гарна пора року.

Після цього задавали запитання «чому?». Якщо дитина правильно поєднувала дві частини, то використовували заохочення – Сова Мудруся дарувала осінній листочок. Якщо дитина відчувала труднощі, то використовували словесну підказку в підборі аргументів (зміни у природі, погода, які зміни в житті тварин, які зміни у праці людей). Після цього проводили дидактичну гру «З якого дерева листочок?», в якій також продовжували вчити започатковувати розповідь-роздум зі слів (*я думаю, мені видається*); наприклад, я думаю, що цей листочок з дуба, тому що...

На занятті з художньої літератури дітям читали казку В.Сухомлинського «Як починається осінь» та вірш М.Стратієнко «Осіння казочка». Обговорення змісту прочитаних творів забезпечувалось підбором не тільки репродуктивних запитань, але й значною кількістю проблемно-пошукових запитань, які спрямовані на встановлення зв'язків між явищами та предметами, активізацію мисленнєвої діяльності, встановлення причинно-наслідкових, часових зв'язків та відношень.

На цьому занятті з метою активізації лексики хлопчики Чомучко й Томучко разом з дітьми брали участь у грі-змаганні: «Хто знає найбільшу кількість прислів'їв про осінні місяці?».

У виконанні наступного завдання необхідно було з'ясувати, чому три різні картинки мають однакову назву «Осінь». Ці картинки були в незвичайній книжці, яку принесла Сова Мудруся з країни Запитань. На першій картинці у цій книжці намальований ліс, на деревах жовте, червоне листя, що вкрило землю, світить сонце і дерева видаються золотими. На другій картинці листя на деревах вже менше, небо затягнуло сірими хмарами, йде дощ. А на третій картинці майже всі дерева голі, лише один дуб не скинув свого жовтого листя, багато опалого листя на доріжках, під деревами, у повітрі кружляє та повільно падає на землю перший сніг. Сова Мудруся пропонує придумати інші назви до цих картинок та пояснити свій варіант назви.

На цьому занятті продовжували вчити дітей, орієнтуючись на модель-будиночок, складати розповідь-роздум з двох частин. Чомучкові незрозуміло, чому осінні місяці мають таку назву, він просить дітей допомогти йому з'ясувати запитання: чому вересень має таку назву? Вихователь ще раз нагадував, що перша частина роздуму – це відповідь на запитання Чомучки, а друга – починається зі слів *тому що* і супроводжував пояснення показом на моделі: перша частина – Чомучко на призьбі, друга частина – Томучко виглядає у віконечко. Наприклад:

Тая С.: На мій погляд, вересень має таку назву, тому що у цей час цвіте багато вереску.

Толик Ж.: Мені видається, жовтень так назвали, тому що жовтіє листя.

Таким чином відбувалось ознайомлення з дедуктивною схемою роздуму, що складається з двох частин (теза, доведення). На цьому занятті в ігровій формі за допомогою моделі знайомили дітей з індуктивною схемою роздуму (доведення, висновок). Пояснюючи дітям, що можна по-іншому дати відповідь на запитання Чомучки: «Чому вересень має таку назву?», ми використовували модель та зразок розповіді-роздуму вихователя. Наприклад: «На початку осені цвіте багато вересу, отож і отримав таку назву перший місяць осені».

Ми упереджено знайомили дітей одночасно з двома видами двохчастинної

структури роздуму. Використовуючи дані констатувального експерименту, коли 70% дітей починали роздум зі сполучника *тому що*, ми припустилися думки, що засвоєння двохчастинної структури має відбуватися не поступово, а одночасно, і обов'язково з використанням наочної моделі.

Складаючи розповідь-роздум за першою дедуктивною схемою, діти орієнтуються на дві перші частини моделі (призьбу та віконце), а складаючи розповідь-роздум за другою, індуктивною схемою, ми пропонували дітям опустити слово *тому що* і зразу починати з доведення та, орієнтуючись на схему будинку використовували другу та третю частини моделі (віконце та дах). Наприклад:

Перша дедуктивна схема:

- Чому листопад має таку назву?
- Я думаю, що листопад має таку назву, тому що в кінці осені з усіх дерев опадає листя.

Друга індуктивна схема:

- Чому листопад має таку назву? (використовуємо методичний прийом нагадування, що треба опустити слово *тому що* і зразу починати з доведення).
- У кінці осені з усіх дерев опадає листя, ось чому листопад.

На наступних двох заняттях використовували зразок розповіді-роздуму, спільну розповідь-роздум вихователя з дитиною, а також модель структури розповіді-роздуму.

Сова Мудруся дуже стурбована тим, що у зимовому лісі вона зустріла не дуже радісних своїх друзів синичку та снігура.

- Діти, як ви думаєте, чому синичка та снігур засмучені?

Діти пропонують свої варіанти відповідей. Однаково заохочувались як дедуктивні так й індуктивні схеми розповідей-роздумів.

Після читання та обговорення оповідання О.Копиленка «Їдальня для птахів» вихователь пропонує зразок розповіді-роздуму:

- Я думаю, синичка та снігур засмучені тому, що взимку їм холодно і немає чим поживитися. Отже, давайте будемо розвішувати годівнички та підгодовувати пташок.

Вихователь за допомогою моделі нагадувала дітям про першу та другу частину розповіді-роздуму (Чомучко на призьбі, Томучко у віконечку), а також зосереджувала увагу на третій частині (дах на якому сидить Сова Мудруся). Завдяки моделі діти мають змогу засвоювати не тільки структурні компоненти, а й засоби зв'язку між ними.

На наступному занятті з ознайомлення з художньою літературою читання казки Н.Забіли «Снігуронька» у бесіді за змістом прочитаного дітям пропонували такі запитання:

- Чому Снігуронька мала таке ім'я?
- Чому дід та баба полюбили Снігуроньку?
- Чому дітям подобається грати зі Снігуронькою?
- Чому засумувала Снігуронька навесні?
- Чому казка закінчується радісно?

Під час бесіди вихователь звертала увагу дітей на активне використання вставних модальних слів, сполучників, займенників. На цьому занятті у спільній розповіді-роздумі вихователь давала структурний каркас, а дитина закінчувала речення підрядною частиною або цілим реченням. Наприклад:

Вихователь: дід з бабою назвали Снігуроньку так, *тому що* ... (зліпили її зі снігу білого, пухнастого). Коли вони зліпили її, то аж здивувались, *через те що* ... (виникло живе і гарне дівчатко). Снігуронька була працелюбна, бо ... (все встигала зробити). Також була привітлива, *бо* ... (затоваришувала з дівчатками та хлопчиками). *Отже*, Снігуронька - це означає зі ... (снігу).

Окрім читання та обговорення творів художньої літератури на ознайомлювальному етапі використовували переказ, який позитивно впливає на зв'язність дитячого мовлення (А.Бородич, Г.Кудріна, М.Львов, Н.Малиновська, І.Морозова). З метою закріплення уявлень дітей про структуру роздуму нами біли підібрані твори, структура яких складалася з трьох частин (теза, доведення, висновок), наприклад, твори Д.Родарі: «Чому море солоне?», «Чому говорить папуга?», «Чому кури не літають?», «Чому у печі повинні бути сухі дрова?» Діти використовували їх як зразок, завдяки якому створювали більш логічні, послідовні,

зв'язні роздуми. На думку Н.Грипас, М.Плющ перекази дають змогу ознайомлення з особливостями опису, розповіді, роздуму. Вони зазначають, що у процесі роботи над різними видами переказів слід мати на увазі тип тексту. Навчаючи мовлення, ми вчимо складати не висловлювання взагалі, а монологічне висловлювання певного функціонально-сміслового типу: опис, розповідь, роздум [199, с. 17].

На занятті з розвитку мовлення проводився близький до тексту, докладний переказ декількох творів Д.Родарі. У ігровій мовленнєвій ситуації Сова Мудруся просить дітей допомогти відновити повні, детальні, докладні роздуми, бо в неї випадково загубилися декілька сторінок з пізнавальної енциклопедії, а залишилися лише картинки. Тому дитина, яка вибрала картинку, наприклад, із зображенням моря, переказувала роздум «Чому море солоне?», із зображенням папуги – «Чому говорить папуга?» Інші діти залучалися до аналізу переказу роздуму. На цьому занятті продовжували вчити дітей підходити до оцінки переказу роздуму з урахуванням таких критеріїв як: повнота, докладність відтворення структурних частин.

На наступних заняттях продовжували формувати уявлення про структурні частини розповіді-роздуму, надавати певні факти, положення у тезі, в доведенні використовувати переконливі докази, у висновку робити узагальнення, використовувати необхідну для означеного типу висловлювання лексику.

З метою навчання дітей шостого року життя повно та переконливо обґрунтовувати свої роздуми використовували на ознайомлювальному етапі групу словесних методів та прийомів. Проілюструємо їх використання фрагментом пропедевтичної роботи до заняття з розвитку мовлення:

1. Читання оповідань Г.Скребицького, В.Чапліної «Хто як до зими готується», «Хто як зимує».
2. Бесіда за змістом прочитаних творів.
3. Опис білочки за картиною П.Меншикової «Дикі тварини»;
4. Проблемно-пошукові запитання:
 - Чому білочка запасає їжу на зиму?
 - Чому білочці потрібна тепла шубка, пухнастий хвіст, чіпкі лапки?

- Чому в білочки змінюється колір хутра?
- Чому білка, заєць взимку змінюють колір хутра, а вовк, лисиця – ні?

На занятті з розвитку мовлення вчили дітей самостійно складати розповідь-роздум з опертям на запропонований зразок та його структурний аналіз. Закріплювали вміння починати розповідь-роздум з констатації певного факту, виділяти причинно-наслідкові зв'язки та доходити висновків з опертям на модель (будинок), продовжували вчити пов'язувати структурні частини за допомогою вставлених слів, сполучників, займенників.

На наступному занятті з розвитку мовлення використовували вправу на класифікацію диких та свійських тварин. Сова Мудруся випадково впустила конверт з картинками, вона просить дітей допомогти їй розподілити тварин: свійських у хлів, а диких – у ліс. Дітям роздавали предметні картинки, на яких зображені тварини. Сова Мудруся за допомогою чарівної пір'їнки перетворювала дітей на звіряток, які переконливо доводять свій вибір. Першими через перетворення проходив Чомучко. Він давав зразок розповіді-роздуму:

Чомучко: Я – білочка, мені потрібно в ліс, тому що я – дика тварина. Я живу в сосновому лісі, маю руду шубку, яка майже такого кольору як стовбур сосни, тому мене важко помітити. Я боюсь людей, тому від них ховаюсь за стовбур та виглядаю з-за нього. Я сама пристосувалась до життя, бо маю шубку, яка влітку змінюється на руду, а взимку – на сіру. Маю гострі зуби, тому мені легко гризти шишки, горіхи. Ось чому мені найкраще в лісі.

Після зразка розповіді-роздуму відбувався його аналіз:

- Діти, для того, щоб переконати Сову Мудрусю, треба спочатку сказати, ким ти став, а потім пояснити, де ця тварина живе, чи боїться вона людину?; хто створює умови для її життя або як пристосовується сама, та де найкраще їй жити.

Аналіз розповіді-роздуму сприяв зосередженню дитини на структурі висловлювання, зокрема на доведенні, в якому необхідно розкрити причинно-наслідкові зв'язки.

З метою навчання дітей виділяти якості, властивості предметів, їх ознаки використовували велику кількість наочності: картинки, ілюстрації, моделі. На цьому

занятті дітям пропонувалася модель ознак диких та домашніх тварин. Це запозичена нами картка-схема (за Т.Ткаченко)[231, с. 44], наповнення якої відбувалось у відповідності до теми заняття. У нашому випадку картка-схема виступала наочною моделлю змістового наповнення доведення, адже кожна ознака використовувалася дитиною як аргумент у розповіді-роздумі. Наприклад:

Рита Щ.: Я – їжак, це дика тварина, пропустіть мене в ліс, бо там мені найкраще живеться. Я боюсь людей, а ще боюсь інших тварин, тому в мене колючки, які захищають мене. Я сіро-коричневого кольору, тому мене важко помітити на землі. На зиму я впадаю у сплячку. Я люблю жити в лісі.

Якщо дитина не в повній мірі розгорнула доведення, використовувала не весь перелік ознак тварин як аргументів доведення (наприклад: Таня В.: Я – верблюд. Це свійська тварина, пропустіть мене у хлів, я не боюсь людей, тому що вони годують мене. Мені подобається жити у хліві), тоді вихователь залучала дітей до обговорення того, чому Сова Мудруся не пропускає верблюда у хлів. Також у таких випадках вихователь задавав навідні, уточнювальні запитання.

На наступних заняттях закріплювали уявлення дітей про трьохчастинну структуру розповіді-роздуму, а також зосереджували увагу на другій частині розповіді-роздуму – доведенні, бо саме від її наповнення залежить переконливість висловлювання в цілому. Розвиток мовленнєвого вміння обґрунтовано доводити тезу відбувалося за принципом поступового ускладнення. Воно, на нашу думку, відбувається від розповіді-роздуму, в яку введено конкретний приклад, факт, випадок за допомогою слів (*наприклад, одного разу, ось, тоді*) до розповіді-роздуму з декількома аргументами, які пов'язані між собою вставними словами (*по-перше, по-друге*).

Вибір першої, більш простої форми ґрунтується на висновках досліджень психологів (Л.Войтко, В.Філь)[44], [241], про те, що старші дошкільники частіше починають користуватись судженням узагальнювального характеру, яке конкретизується одиничним судженням або посиленням на конкретний факт.

Вибір другої, більш складної форми ґрунтується на висновках досліджень (Т.Косма, Н.Семенова, Ф.Сохін)[120], [217], [226] про те, що дітей старшого

дошкільного віку треба вести від переліку ознак, властивостей предметів до найпростіших суджень про них та причинно-наслідкових зв'язків між ними.

На занятті, що проводилося з теми «Зимові розваги», було зінтегровано два види діяльності: образотворча – сюжетне малювання; навчально-мовленнєва – написання колективного листа за малюнком «Моя улюблена зимова розвага».

З метою підвищення мотивації у складанні розповіді-роздуму та усвідомлення його особливостей, заняття було організоване в ситуації малювання та колективного написання листа-відповіді, адресованої дітям негритянського дитячого садка. Вихователь пояснює, що у жарких африканських країнах, де живуть негри, не буває снігу, і вони ніколи його не бачили. Тому нашим темношкірим друзям цікаво дізнатися про зимові розваги. Отже, для них ми намалюємо малюнки та напишемо листа. Далі вихователь запитує у дітей, що вони хочуть намалювати та націлює їх на можливі варіанти: катання на лижах та ковзанках, ліплення снігової баби, новорічна ялинка.

Після того, як роботи були виконані, кожна дитина складала розповідь-роздум з теми «Моя улюблена зимова розвага». Вихователь зосереджував увагу на обов'язковому використанні слів (*наприклад, ось, одного разу*).

– Діти, всі ви малювали зимові розваги, тому спочатку ми повинні сказати: нам дуже подобаються зимові розваги, але африканським дітям цікаво дізнатись саме про улюблену зимову розвагу кожного з вас, тому далі треба говорити *наприклад, мені подобається ..., або ось я найбільш люблю* . Тоді з ваших конкретних прикладів складемо колективного листа нашим чорношкірим друзям.

Наведемо декілька прикладів складених дітьми розповідей-роздумів за власними малюнками:

Владик З.: Нам подобаються зимові розваги. Ось я, наприклад, намалював, як діти будують фортецю зі снігу. Її потрібно ліпити тільки з мокрого снігу, бо сухий не зліплюється, розсипається, а з мокрого треба накатати багато снігових кульок, скласти одну на одну, а зайве зрізати лопаткою. Оце так можна збудувати фортецю.

Ксенія Л.: Ми дуже полюбляємо зимові розваги, наприклад, мені подобається ліпити снігову бабу. Оце я і намалювала як діти катають снігові кульки, з них можна

зліпити снігову бабу.

Толя Ж.: Я найбільш люблю святкові зимові розваги, тому і намалював новорічну ялинку.

Вихователь записував розповіді-роздуми дітей. Ситуація «писемного мовлення» (М.Лаврик)[130, с. 15] спонукала дітей до використання складнопідрядних речень, правильної їх побудови, завдяки включенню до них великої кількості дієслів. Навколо дієслова, як активної частини мови, дітям легко згрупувати інші частини мови. Цю особливість ми враховували при формуванні як граматичної будови мовлення, так і зв'язного мовлення. Адже тільки монолог, як вважає І.Синиця, може дати повне уявлення про рівень розвитку усного мовлення [219, с. 17].

На наступному занятті відбувалось ознайомлення дітей з доведенням, у якому міститься декілька аргументів та засобами мовленнєвого зв'язку між ними (*вставні слова по-перше, по-друге*).

На занятті з ознайомлення з художньою літературою дітям читали казку Н.Забіли «Зайчикова хатка». Після обговорення змісту казки Чомучко пропонував дітям допомогти лисиці вдало підібрати матеріал для своєї хатки. Діти називали декілька варіантів матеріалу та заносили його зображення до схеми, в якій кожна ознака певного матеріалу розглядалася з позиції недолік – перевага.

Чомучко перший пропонував свій варіант розповіді-роздуму, у якому інтонаційно виділяв засоби зв'язку між структурними частинами та вставні слова в доведенні: *Я думаю*, що будувати хатку для лисички треба з цегли. *По-перше*, влітку в такій хатці прохолодно, а взимку – тепло. *По-друге*, вона не горить. *По-третє*, не боїться води. *Отже*, найкраще збудувати лисиці хатку з цегли.

Наведемо декілька прикладів розповідей-роздумів, складених дітьми.

Стас М.: Я також думаю, що з цегли найкраще збудувати будинок. По-перше, якщо взимку мороз, то в цегляних будиночках не тріскаються стіни. По-друге, зараз навіть така цегла є, мені тато говорив, яка не пропускає воду. По-третє, вона є різнокольорова. Отже, лисичка може збудувати теплий, гарний, різнокольоровий будиночок.

Ксенія Л.: Мені здається, що з дерева також можна збудувати хатинку, бо зайчик так зробив. По-перше, у дерев'яній хатинці взимку тепло, а влітку – прохолодно і дерев'яна зайчикова хатка не розтала влітку, як крижана, лисиччина. По-друге, ні вітер, ні дощ дерев'яній хатинці не страшні. А ось, правда, від вогню дерев'яна хатка може згоріти, ну це якщо пожежа. А взагалі, дерев'яних будинків дуже багато і вони дуже красиві.

Ліза Л.: Я пропоную будувати будинок з глини. По-перше, взимку тепло, а влітку – прохолодно. По-друге, глина не горить і не пропускає вітер, а погано тільки тоді, коли дощ іде, то стіни мокрі, я знаю, бо у бабусі в селі глиняна хата”.

Вихователь узагальнює пропозиції дітей, підводить їх до висновку про найоптимальніший варіант матеріалу для побудови лисиччиної хатки.

Далі Чомучко говорить, що матеріал діти вибрали вдалий, а тепер залишилося збудувати міцний добротний будинок. Дітям потрібно було за допомогою геометричних фігур відтворити послідовність побудови будинку. Робота на закріплення отриманих знань про використання вставних слів відбувалася за допомогою моделі-будинку. Впродовж експериментального навчання моделі використовували, як наочний план, при складанні розповіді-роздуму, з поступовим ускладненням самих наочних моделей. Ускладнення прослідковувалося у тому, що спочатку користувалися моделями, які мають певну схожість з моделюючим об'єктом, а потім переходили до моделей з умовним зображенням. На цьому занятті з метою наочної матеріалізації мовленнєвих уявлень про доказову частину розповіді-роздуму використовували модель «будинок з віконцями». В індивідуальній роботі дітям пропонувались аналогічні моделі (соняшник з пелюстками, яблуна з яблуками), за допомогою яких діти мали можливість у наочному мовленнєвому плані назвати декілька аргументів, причин.

На занятті з художньої літератури продовжували формувати уявлення дітей про розповідь-роздум, який має трьохчастинну структуру та засобами мовленнєвого зв'язку з ними. З метою розвитку вміння складати розповідь-роздум залучали дітей до попереднього складання плану висловлювання.

Спільна діяльність дітей на занятті спонукала до оволодіння навичками

планувати розповідь-роздум. У результаті спільної діяльності дітей внутрішній план побудови висловлювання виводився у зовнішній, сприяв словесному оформленню розповіді-роздуму. Дітям спочатку читали, а потім обговорювали зміст оповідання В.Сухомлинського «В лісі все співає». У створеній ігровій мовленнєвій ситуації Сова Мудруся повідомляє, що лисичка біля збудованого нового будинку хоче посадити дерево. Дітям пропонувалося скласти розповідь-роздум про своє улюблене дерево, а лисичка прислухалася до найкращої дитячої поради у виборі дерева.

Далі діти на прикладі одного дерева обговорювали послідовність розповіді-роздуму: що сказати спочатку, про що говорити потім. Після спільного складання плану вихователь ще раз нагадував дітям послідовність: спочатку назвати своє улюблене дерево, потім пояснити, чому це дерево твоє улюблене, це можуть бути різні причини: по-перше, вбрання у різні пори року; по-друге, плоди; по-третє, пташиний спів. Ви можете називати інші причини. В кінці роздуму запропонували лисиці посадити це дерево. На дошці був малюнок з прорізанним отвором, в який діти вставляли предметну картинку свого улюбленого дерева.

На цьому занятті дітям замість моделі розповіді-роздуму було запропоновано план, але в індивідуальній роботі широко використовували її різноманітні варіанти (соняшник з пелюстками, яблуня з яблуками). Проілюструємо прикладом.

В індивідуальній роботі з Ігорем С. було заплановано закріплення вміння називати декілька аргументів у доведенні, використовувати вставні слова. Вихователь створював ігрову ситуацію: Сова Мудруся бачила одну криничку, біля якої не росте жодне дерево, давай порадимось, яке дерево найкраще посадити біля криниці. Вихователь пропонував дитині предметну картинку криниці і модель розповіді-роздуму (яблуня з яблуками).

Ігор С.: Я думаю, що біля криниці найкраще посадити вербу (зелену крону яблуні). По-перше, (бере одне яблуко і кладе на яблуню) верба любить воду і люди завжди будуть її поливати.

По-друге, (бере ще одне яблуко і також кладе на яблуню) ... коли верба виросте, то влітку буде холодок.

По-третє, (бере ще одне яблуко і затримує руку в повітрі) ...

Вихователь дає навідне запитання:

- Пташка може звити гніздо на вербі?
- Так, і пташки будуть співати (кладе останнє яблуко).

Вихователь: Як треба завершити? Отже, верба буде гарно рости біля криниці (ставить стовбур під крону)”.

На наступному занятті продовжували роботу над доказовою частиною розповіді-роздуму. З метою активізації висловлювання вихователь використовував контраргументи, які спонукали дітей відстоювати свій погляд у конкретному запитанні: Чому в куточку природи потрібна канарка? та в більш широкому та узагальнювальному запитанні: Чому птахи – наші друзі?

Почалося заняття із сюрпризного моменту – у групі з’явився новий мешканець куточку природи – канарка. Вихователь спонукає дітей до спостереження, під час якого активізувалися знання дітей про зовнішній вигляд, поведінку пташки, про догляд за нею у куточку природи. Для того, щоб залишити канарку в куточку природи, треба переконати Сову Мудрусю у тому, що пташці тут буде гарно і затишно. У процесі переконання дітям потрібно було висунути якомога більшу кількість аргументів. Особливістю цього фрагменту навчання складала розповідь-роздум було те, що всі наведені дітьми аргументи ставилися під сумнів, заперечувалися контраргументами. Така особливість розгортання доведення аргумент – контраргумент сприяло глибокому проникненню у суть предмета та виробленню вмінь впливати на співрозмовника. Наприклад,

Діти: Дозвольте залишити канарку в куточку природи, вона буде радувати нас своїм щебетанням.

Сова Мудруся: Так, дуже приємно слухати щебетання канарки, але на заняттях її спів буде вас відволікати.

Діти: Ми будемо її кожного дня перед початком заняття переносити на підвіконня у приймальну кімнату і тоді вона не буде нам заважати.

Діти: Ми будемо за нею старанно доглядати, міняти воду, чистити клітку.

Сова Мудруся: Канарка дуже любить купатися, бризкати водою, тому вам буде багато клопоту з прибиранням клітки.

Діти: Так давайте спочатку перед купанням на дно клітки покладемо плівку, а потім вже ставити купанку. І пташці гарно, і нам легше.

Діти продовжували наводити аргументи. Після 2 – 3 аргументів Сова Мудруся говорить: Добре, діти, ви мене переконали в тому, що треба залишити канарку у куточку природи. Я впевнилась в тому, що ви любите пташок і піклуєтеся про них, але я дуже занепокоєна поведінкою ведмедика Михасика. Подивіться, як він себе поводить на лісовій галявині.

Далі діти розглядали ілюстрацію з альбому В.Горбачова та Ю.Набоки «Про культуру поведінки», на якій зображено позитивний та негативний варіанти поведінки у природі. Дітям давалося завдання поставити питання зі словом «Чому» до ведмедика Михасика та хлопчика, уявити себе на місці позитивного, негативного героя та дати відповідь на поставлені запитання. На цьому занятті для того, щоб діти оволоділи структурою розповіді-роздуму, використовували такі методичні прийоми: план із трьох – чотирьох запитань та конкретні вказівки стосовно того, як почати, як довести правило, як дійти висновку.

Сова Мудруся пропонує зателефонувати ведмедику Михасю, привітатися, сказати правило, яке, можливо, забув Михасик – «Пташок потрібно охороняти». Далі пояснити, чому птахи наші друзі. Ведмедика можна переконати, якщо навести декілька пояснень того, як пташки знищують шкідливих комах; радують нас своїм співом; не можна чіпати пташині гнізда; згадати приклад з власного досвіду чи з художньої літератури, прислів'я. Запропонувати ведмедику охороняти пташок.

Наводимо декілька прикладів.

Олег І.: Добрий день, ведмедику! Пташок потрібно охороняти, тому що вони голосно цвірінкають і нам радісно, наприклад, дятел охороняє ліс, бо видовбує шкідливих комах з дерев. Тож, Михасику, охороняй пташок! До побачення.

Рита Щ.: Доброго дня, Михасику! Пташок потрібно охороняти, тому що вони знищують шкідливих комах. По-перше, дятел допомагає деревам, він дзьобом б'є по дереву, їсть шкідливих комах. По-друге, пташкам треба робити годівнички. Отже, Михасю, краще зроби годівничку замість рогатки. Бувай.

Тая С.: Добрий день, Михасику! Пташок потрібно охороняти, тому що вони

гарно співають. По-перше, вони з'їдають черв'яків. По-друге, лікують дерева, де птахи – там гинуть комахи. По-третє, з пташками наша природа красивіша. Михасю, давай будемо разом охороняти пташок. До побачення.

Окрім занять, на ознайомлювальному етапі експерименту, ми використовували дидактичні ігри, які умовно віднесли до другої групи. Вони спрямовані були на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновок), уміння використовувати найоптимальніші засоби зв'язку, що забезпечують загальне структурне оформлення цього типу мовлення. На цьому етапі широко використовувалися моделі, наочність, які забезпечували матеріалізацію мовних уявлень дошкільників. Для ознайомлення дітей зі структурою розповіді-роздуму використовували власні розроблені моделі (будинок, квітка, дерево). Дітям пояснювали, що вирази (*я думаю, мені здається, я знаю, на мій погляд*) живуть у віконечках першого поверху; слова (*по-перше, по-друге, бо тому що*) – у віконечках другого, а слова (*отже, отож, таким чином*) – у віконцях третього. Наприклад:

Гра «Зникли слова-віконця у будинку».

Мета: закріпити лексичні засоби зв'язку між структурними частинами роздуму (*я знаю, тому що, отже*), за допомогою моделі структури розповіді-роздуму (будинок).

Хід гри: дітям пропонується декілька речень, з яких треба скласти одне, використовуючи вставні слова, сполучники, які відповідно до моделі структури розповіді-роздуму (будинок) живуть на I, II, III поверхах. (*Я знаю, що*) собака – друг людини, (*по-перше*) собака охороняє будинок, (*по-друге*) собака ходить з господарем на полювання, (*отже*) собака людині друг. (*Мені видається*) кролики мирні тварини, (*бо*) кролики ніколи не кусаються, (*адже*) гратися з кроликами можна навіть маленьким дітям.

Гра «Дивовижні розповіді-роздуми».

Мета: вчити визначати тезу роздуму вставними конструкціями *я думаю, я знаю, мені видається, на мій погляд*, заперечувати невідповідні явища, використовуючи підрядні сполучники *бо, тому що*.

Хід гри: після читання дивовижних розповідей-роздумів діти називали, скільки невідповідностей вони помітили. Перемагає той, хто назве їх найбільше. Наводимо приклади дивовижних історій: Влітку яскраво світить сонце, тому діти вийшли на прогулянку. Зробили із снігу гірку і почали кататися на санчатах. Потім вони зліпили з піску снігову бабу. Ось як весело було їм.

Прийшла осінь, бо почали опадати зелені листочки. Діти пішли на екскурсію до озера. Там вони побачили багато цікавого. На березі озера сиділи два окуня і рак. Коли діти підійшли ближче, то вони полетіли прямо в воду. Біля озера багато берізок, а на їх гілочках ростуть гриби, заховались серед зелених листочків. Діти підстрибнули і зірвали багато підберезників. Ось скільки цікавого було на екскурсії.

Гра «Схожий – несхожий».

Мета: вчити порівнювати предмети, спочатку, орієнтуючись на яскраві зовнішні ознаки, потім знаходити різницю за менш контрастними ознаками і нарешті порівнювати дуже схожі предмети.

Гра «Згода – незгода».

Мета: формувати вміння заперечувати або стверджувати тезу за допомогою прикладу.

Хід гри: Чомучко стверджує або заперечує певне положення або факт. Діти повинні погодитись з цим твердженням або заперечити його або обов'язково пояснити, чому вони так думають. Наводимо приклад гри:

Чомучко: Сьогодні буде дощ.

Діти: Ні, напевне, не буде, тому що небо чисте, блакитне.

Чомучко: Всі птахи відлітають у теплі краї.

Діти: Ні, деякі залишаються зимувати, наприклад, горобець, ворона, галка.

Чомучко: Це риба.

Діти: Ні, це не риба, це – мишеня. У риби немає лапок, а в мишеняти є. Риба не вміє бігати, а мишеня вміє. У мишеняти є вуха, а у риби – немає.

Гра «Друзі Чомучко і Томучко разом».

Мета: вчити дітей складати складнопідрядні речення з підрядними причинами, наслідку, часу.

Хід гри: хлопчики Чомучко і Томучко із «казкового міста Запитань» завжди разом, тому в запитанні і відповіді вони повинні бути поруч.

- Чому світ без тебе був би нецікавий? Світ без тебе був би не цікавий, тому що ...

- Чому бабусі треба допомагати? Бабусі треба допомагати, тому що ...

Гра «Чому слово так називається?»

Мета. Закріпити вміння складати розповідь-роздум із трьох структурно-сміслових частин, використовувати складнопідрядні речення з підрядними причини, наслідку в доказовій частині розповіді-роздуму.

Хід гри: Сова Мудруся пропонує пояснити, чому так називається предмет (підсніжник, подорожник, в'юнок, снігур, звіробій, капуста, синичка, соняшник, вівсянка, шишкарі, крутиголовка), казкові герої (Незнайко, Снігуронька).

Метою третього, діяльнісного, етапу експериментальної методики було:

- закріплення вміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій);

- творчо використовувати набуту інформаційно-змістову обізнаність у межах тем «Природа навколо нас», «Стосунки між дітьми» для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності.

На цьому етапі була розроблена система мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор та творчих завдань, що сприяло формуванню у дітей старшого дошкільного віку вміння складати розповідь-роздум. Серед них такі види вправ: аналітичні (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді-роздуму, серед варіантів прикладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивні (скласти розповідь-роздум за планом, скласти розповідь-роздум за сюжетною картинкою, скласти розповідь-роздум за змістом прочитаного твору, небилиці, загадки, мовленнєво-логічної задачі, ситуація «писемного мовлення» - написання листа-роздум, розповідь-роздум за поданою тезою), творчі (розповідь-роздум за ігровою уявною ситуацією).

Система мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор та творчих завдань передбачала поступовий перехід від використання репродуктивних методів

(складання розповіді-роздуму за зразком, переказ розповіді-роздуму) до продуктивних (складання розповіді-роздуму за планом, за опорними словами, за уявною ситуацією, за поданою тезою).

На наступних заняттях провідним прийомом навчання складати розповідь-роздум було використання конструктивних вправ, завдяки яким у старших дошкільників вихідні знання про розповідь-роздум закріплювалися, узагальнювалися в органічних взаємозв'язках. Також у конструктивних вправах типу: до поданих тези та висновку дібрати доведення, до поданої тези дібрати доведення і висновок, за поданими тезою та доведенням дійти висновку, закріплювали знання дошкільників про структуру побудови розповіді-роздуму та про засоби її наповнення.

На занятті з розвитку мовлення відбувалось уточнення уявлень дітей про аргументацію, закріплювалося вміння добирати суттєві ознаки предмета, які в доведенні виступають істотними аргументами, бо від наповнюваності доведення залежить переконливість розповіді-роздуму в цілому. На початку заняття Сова Мудруся повідомляє, що у справжньому лісі вже почали розцвітати ранні весняні квіти. Але вона запрошує дітей на чарівну галявину, на якій квіти будуть зацвітати тільки після того, як діти переконливо доведуть Сові Мудрусі, що вони правильно впізнали квітку за описом. Після кожного правильного доведення на дошку виставлялися предметні картинки із зображенням проліска, підсніжника, сон-трави, барвінку, мати-й-мачухи.

Надалі діти надавали допомогу Чомучкові і Томучкові, які не могли дійти згоди щодо запитання: бояться ранні весняні квіти морозу, чи ні?

До запропонованих вихователем тези: «Я думаю, що не боїться рання весняна квітка морозу» та висновку: «Отож, ніякі незгоди їй не страшні» діти повинні були дібрати аргументи. Складаючи розповідь-роздум, діти користувалися моделлю-будиночком, в якій докази позначаються віконечками. У складених розповідях-роздумах діти наводили від одного до трьох аргументів, які обґрунтовували правильність запропонованих тези та висновку. Наприклад:

Владислав З.: Я думаю, підсніжник не боїться морозу. По-перше, він бере

силу з цибулини, в якій зберігає накопичені ще влітку і восени запаси, тому і зацвітає найпершим Так, оце ж який сильний підсніжник, бо пробивається з-під снігу.

Даша П.: Я думаю, що барвінок не боїться морозу. По-перше, він навіть під снігом всю зиму був зеленим. По-друге, йому допомагає не замерзнути грубе кореневище. Отже, ніякі незгоди не страшні барвінку.

Ксенія Л.: Я думаю, що сон-трава не боїться морозу. По-перше, вона наче одягла на себе теплу, пухнасту шубку. По-друге, запасла собі їжу в цибулині. По-третє, стебло у неї міцне і коротке. Отже, ніякі незгоди їй не страшні.

Щоб остаточно переконати хлопчиків із країни Запитань у тому, що ранні весняні квіти не тільки сильні та сміливі, а ще й красиві, діти читали вивчені напам'ять вірші Н.Забіли «Барвінок», «Проліски», К.Перелісної «Пролісок».

На наступному занятті було зінтегровано два види діяльності (навчально-мовленнєва та образотворча) за спільною темою «Чому весна трудівниця?»

Заняття почалося з ігрової ситуації. Чомучко запрошував дітей на відкриття художнього музею до країни Запитань. Сова Мудруся за допомогою чарівної пір'їни перетворювала дітей на справжніх художників, які повинні намалювати картину з теми «Чому весна трудівниця?», а потім на справжніх екскурсоводів, які проводили екскурсію у виставковому залі художнього музею. Дітям було запропоновано широкий вибір різних технік виконання роботи: олівці, фарби, пензлі, вологі нитки, свічки, шматочки поролону, дрібна аплікація. Після закінчення роботи, діти виступали в ролі екскурсовода. Наводимо приклади:

Рита Щ.: Весна багато працює. Ось у мене на малюнку вона розбудила сон-траву, але це було ще на початку весни, ще на деревах тільки починають з'являтися листочки, але сонечко я намалювала вже усмінене. Отже, удвох їм веселіше працювати.

Аліна Ш.: Весна - велика трудівниця, адже вона землю разом з сонечком зігріла, і тут зразу розквітнув барвінок. Він мені дуже подобається, тому я його намалювала цілу галявину. Отож, весна не тільки працює, а ще й гарна.

Ігор С.: Весна виконала велику роботу, бо на майданчику вже розтанув сніг,

нема голольоду, бо в таку погоду, як підсковзнешся, то впадеш, а навесні таких травм не буде, можна бігати, стрибати. Я намалював, як ми граємо у довгої лози.

Для закріплення вміння виділяти причинно-наслідкові зв'язки пропонували дітям після кожної розповіді-роздуму задавати екскурсоводу запитання зі словом «чому?».

На занятті з розвитку мовлення закріплювали вміння формулювати висновок, використовуючи лексику, характерну для означеного типу висловлювання (*отже, отож, значить, таким чином*).

Заняття почалося з ігрової ситуації: Сова Мудруся повідомила дітям, що звірята - учні лісової школи просять дітей допомогти знайти аркуші із зошита, які розлетілися від вітру. Далі вихователь зачитувала розповідь-роздум, написану на окремих аркушах, а третю частину (висновок) діти мали скласти самостійно, бо третій аркуш занесло вітром. Проаналізувавши запропоновані тезу та аргументи, діти самостійно складали висновок. Наприклад: 1. перша сторінка: Зяблика треба охороняти; друга сторінка: По-перше, тому що він живиться шкідливими комахами; По-друге, він дуже добре співає вранці, сидячи на гілці проти сонця; третя сторінка: Значить... 2. перша сторінка: Бджола - маленька комаха, але велика трудівниця; друга сторінка: По-перше, тому що вона невпинно збирає нектар з якого буде солодкий мед. По-друге, переносить пилок з однієї квітки на іншу, і тоді виростають хороші плоди; третя сторінка: Таким чином...

Комплекс творчих завдань, вправ, дидактичних ігор, який було введено до змісту діяльнісного етапу, має забезпечити перенесення сформованих навичок на складання творчої розповіді-роздуму. Враховуючи складність творчої розповіді-роздуму, бо вона вимагає достатнього рівня розвитку дитячої уяви на основі складної аналітично-синтетичної діяльності, спочатку відбувалося навчання складати творчу розповідь-роздум з опорою на наочну основу, а потім на словесній основі: скласти розповідь-роздум про те, що виходить за межі зображеного на картині; за ігровою ситуацією; за поданою тезою; за змістом художнього твору (казка, оповідання, небилиця); за уявною ситуацією.

Зміст останніх двох занять був спрямований на розвиток дитячої уяви,

критичності мислення шляхом створення дітьми нових комбінацій, образів предметів, що спирається на засвоєні раніше знання, порівняння, зіставлення різних фактів, виділення істотних ознак предметів, явищ і творчої зміни їх у розповіді-роздумі.

На занятті була проведена дидактична гра «Плутанки-переплутанки», метою якої було закріплення знань дітей про пристосування тварин до умов зовнішнього середовища (заєць, білка, тигр, метелик капустянка, білі ведмеді, дятел, сова). Реалізуючи мету дидактичної гри в ігрових діях з наочним матеріалом, дитина виділяла найістотніші ознаки та уявляла їх в ненаявних ситуаціях, варіантах (якби зайчик помінявся шубкою з білкою). Під час проведення дидактичної гри Сова Мудруся зорієнтовувала хід дитячих розповідей-роздумів на аналіз різних варіантів, але з обов'язковим заперечувальним чи стверджувальним висновком у кінці висловлювання. Ігрове завдання дидактичної гри передбачало використання дітьми у творчій розповіді-роздуму складнопідрядних речень з підрядними умови (*якби, якщо, коли б*). За класифікацією О.Нечаєвої це мовленнєві форми з обумовленими діями та ознаками [184 с. 173].

На занятті з розвитку мовлення закріплювалися навички дітей складати розповідь-роздум з трьох елементів (теза, доведення, висновок), які поєднуються між собою вставними словами, підрядними сполучниками причини, умови, наслідку. Провідним прийомом навчання складання творчої розповіді-роздуму за змістом небилиці був план. Його використання зорієнтовувало дітей до складання творчої розповіді-роздуму, яка складається з трьох структурних частин:

- Який цей вірш?
- Що тебе найбільше здивувало?
- Чи буває так насправді?

Створювалась ігрова мовленнєва ситуація: Сова Мудруся сидить на мосту небилиць, на одному березі, від якого розташована країна Бувандія, на іншому-Небувандія, сприяла тому, що діти мали чітко проаналізувати факти та віднести їх до реально наявних (країна Бувандія) чи до ненаявних, фантастичних (країна Небувандія). Навчання старших дошкільників складати творчу розповідь-роздум

спиралося на інформаційно-чуттєвий досвід, спостережливість, певний рівень знань про реальні факти, які дитина творчо переносила в уявні ситуації.

Складовою частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри, які умовно віднесені нами до третьої групи. Вони мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між структурними частинами. Наприклад:

Гра «Чомучкові потрібна ваша порада»

Мета: закріпити вміння дошкільників починати розповідь-роздум тезою, наводити приклади з власного досвіду, використовувати відповідні вирази (*я раджу, мені здається, отже*) з інтонацією переконання.

Хід гри: дітям ставляться альтернативні запитання, відповідаючи на які, треба обґрунтувати свій вибір, наприклад: Чому взимку Чомучко не хоче одягати вовняні рукавички, а хоче лляні? Чому в дощову погоду Чомучко не хоче взувати гумові чоботи, а хоче валянки?"

Гра «Хто найдопитливіший? »

Мета: закріпити вміння дошкільників аналізувати, всановлювати причинно-наслідкові, часові відношення між предметами та явищами, складати розповідь-роздум з трьома структурно-смісловими частинами, уникати лексичного повтору шляхом синонімічної заміни.

Хід гри: діти відповідають на пізнавальні запитання: Чому взимку немає комах? Чому заєць змінює своє хутро взимку? Чому до дітей приходять лікарі? Чому в дощову погоду потрібна парасолька? Чому треба поступитися місцем дівчинці, бабусі?

Гра «Чарівні перетворення»

Мета: закріпити вміння дітей добирати істотні аргументи в доказовій частині, використовувати слова (*по-перше, по-друге*) з інтонацією переліку; для зв'язку смислових частин (тези, доведення, висновку) використовувати різноманітні мовні засоби (вставно-модальні слова, сполучники, займенники).

Хід гри: Сова Мудруся запросила дітей до чарівного лісу, але потрапити туди

можуть тільки птахи або звірі. Діти по черзі перетворюються на звірят, називаючи їх істотні ознаки (дітям роздаються картинки). Учасник гри має назвати істотні ознаки пташки, яка зображена на малюнку, а інші – відгадати її назву, а також обґрунтувати свій вибір.

Гра «Ярмарок»

Мета: закріпити вміння дошкільників логічно та послідовно будувати розповідь-роздум з трьома структурними частинами, використовуючи вирази для зв'язку тези та доведення (*я знаю, мені здається, я хочу*), доведення та висновку (*бо, тому що, отже*), модально-вставні конструкції (*по-перше, по-друге, окрім, наприклад*).

Хід: на вулиці Розмірковуючий незвичайний ярмарок: Чомучко продає різні речі (овочі, фрукти, предмети домашнього вжитку) не за гроші, а за вміння пояснити, чому цей предмет дитина хоче придбати?

Ефективним методом у навчанні старших дошкільників складати розповідь-роздум є використання загадок, мовних логічних задач, небилиць. Використання цього методу позитивно впливає на формування вміння висловлювати свою думку розсудливо, виділяти для себе та співрозмовників значущі аспекти предмета роздумів. Використання методу загадок, мовних логічних задач, небилиць відбувалося впродовж всього експериментального навчання, але на перших двох етапах обов'язковим було поєднання цього методу з наочним. У процесі навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів використання загадок відбувалося за принципом ускладнення: від описових загадок на першому, другому етапах до загадок, які містять порівняння, зіставлення, заперечення на третьому етапі.

Використання на перших двох етапах експериментального навчання описових загадок пояснюється тим, що дітей вчили поступово переходити від називання якостей, властивостей предмета, описаного в загадці, до використання їх як аргументів у розповіді-роздумі.

Під час роботи над загадками використовували план розповіді-роздуму, яким виступали послідовні запитання у відповідності до структури загадки, наприклад:

- У кого може бути червоняста шубка?
- Хто стрибає по гілках?
- Хто мала на зріст та великий має хвіст?
- Значить, про кого ця загадка?

На діяльнісному етапі широкого використання, як на заняттях так і в повсякденній мовленнєвій діяльності, набули загадки, які містять порівняння, заперечення, зіставлення. Використання цього виду загадок у процесі навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів обумовлено специфічністю побудови. Дітей поступово підводили до усвідомлення того, що в цих загадках найістотніші якості та властивості предмета називаються у порівнянні, зіставленні, запереченні з іншим предметом. Під час відгадування загадок, які містять порівняння, заперечення, зіставлення, звертали увагу дітей на структуру загадки, задавали запитання, за допомогою яких дитина мала змогу повно та аргументовано довести правильність відгадки. Для підтримки інтересу дітей до процесу доведення використовували ігри-змагання:

- виділення ознак предмета: «Хто придумас найцікавішу загадку?», «Придумати загадку вдвох», «Відгадай загадку друга»;
- формування уміння доводити: «Хто підбере найбільшу кількість доведень (аргументів)?»;
- формування уміння переконувати: «Хто найкраще доведе правильність відгаданої загадки?», «Переконай Сову Мудрусю».

Складовою частиною занять діялісного етапу були творчі за характером мовленнєві логічні задачі, проблемно-мовленнєві ситуації, дидактичні ігри та вправи, які спрямовані на розвиток логічного мислення та зв'язного мовлення, бо сприяють здійсненню в розумовому плані логічних операцій та оформленню роздуму у відповідну мовленнєву форму. У ході експериментального навчання використовувались різні типи мовленнєвих логічних задач:

1. Розв'язання яких спирається на знання, отриманих безпосереднім шляхом.
2. Розв'язання яких спирається на знання, отриманих упродовж тривалого часу та вимагає порівняння, зіставлення фактів, встановлення взаємозв'язку та

взаємозалежності явищ, їх причини.

3. Розв'язання яких спирається на знання характерних особливостей різних періодів однієї пори року.

При цьому враховували чуттєво-інформаційний досвід, набуття якого відбувалось або на спеціальному занятті, або як частина проблемної бесіди.

При актуалізації набутих на попередніх двох етапах знань про структуру розповіді-роздуму дітям пропонувалися проблемні мовленнєві ситуації, спрямовані на закріплення навичок складання розповіді-роздуму без опори на наочність. У навчанні використовувалися проблемні мовленнєві ситуації, запозичені та адаптовані у відповідності до віку дітей та теми дослідження (Н.Семенова,О.Ушакова)[217], [235], а також розроблені автором:

- Під місточком на річці плавають пуголовки. Вони чорного кольору, з тонким, гнучким хвостиком. Коли пуголовки підростуть, вони почнуть весело стрибати. Чому?

- Равлик носить свій будинок весь час на спині. Ніколи він не знімає свою раковину. Чому?

- Цей садовий кущ називається агрус, він низький, на ньому ростуть солодкі кругленькі ягоди, які подобаються дітям. Але діти тільки протягнуть руку, щоб зірвати ягідку агрусу - зразу зойкують. Чому?

Педагогічна цінність в експериментальному навчанні подібних проблемних мовленнєвих ситуацій полягає в тому, що в них немає готової відповіді на проблемне запитання. Використання проблемних мовленнєвих ситуацій спонукало дітей до активізації набутого чуттєво-інформаційного досвіду, виявлення ознак предмета шляхом включення його в нові зв'язки з іншими предметами.

Залучення старших дошкільників до розв'язання проблемних мовленнєвих ситуацій позитивно впливало на розвиток логічного мислення, що знаходить відображення в удосконаленні якостей розповіді-роздуму: він ставав послідовнішим, логічнішим, достовірнішим.

2.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості вмінь дітей

старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми

Після завершення експериментального навчання проводився прикінцевий зріз. Його метою було підтвердження запропонованої гіпотези виявлення ефективності експериментальної моделі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум. Він проводився за ідентичною методикою до констатувального етапу експерименту.

На прикінцевому етапі експерименту брали участь діти контрольної групи (КГ – 130 дітей), в якій відбувалось навчання за традиційною методикою у відповідності до програми “Малюнок” та діти експериментальної групи (ЕГ – 130 дітей), в якій відбувалося навчання за розробленою нами експериментальною методикою навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми. Критерії аналізу та оцінки рівнів розвитку вмінь складати дошкільниками розповідь-роздум використовувались ті самі, що на констатувальному етапі експерименту.

Проаналізуємо результати експериментального навчання за кожним із критеріїв.

Критерій: обізнаність дітей зі структурно-організаційною схемою розповіді-роздуму

Дано аналіз умінь дітей складати розповідь-роздум з трьох частин.

Аналіз текстів засвідчив істотні відмінності у знаннях дітей про структуру тексту (теза, доведення, висновок) між учасниками експериментальної та контрольної груп. У дітей експериментальної групи на високому рівні сформовано вміння, які забезпечують повну структурну оформленість розповіді-роздуму.

12,4% дітей експериментальної групи склали цілісну, повну, зв'язну розповідь-роздум з такими структурними компонентами: теза, доведення, висновок. У цих текстах усі структурні компоненти взаємопов'язані між собою. У тезі діти експериментальної групи здебільшого називали проблему, що потребувала розв'язку чи факт, який необхідно було довести. 51,2% дітей у тезі повністю повторили запитання експериментатора, але з вираженням ввічливості, впевненості чи вказівки на джерело інформації: «Я переконана, що метелик на картинці зайвий»

«Безперечно, пташки потребують нашої допомоги взимку», «Я думаю, що важко вибрати одну улюблену іграшку, але, напевно, це – м'яч», «Мені видається, що пташок потрібно охороняти».

Переконливість доказової частини досягалася завдяки використанню дітьми експериментальної групи від 2-3 до 4-5 аргументів. На констатувальному етапі експерименту найбільша кількість аргументів (до 5) була зафіксована лише в 2 % дітей у завданні з використанням художньої літератури. У 98% дітей в інших завданнях доведення було фрагментарним, непослідовним, з обмеженою кількістю аргументів.

Після експериментального навчання аргументи подавалися дітьми послідовно, логічно, зв'язно. Доказова частина розповідей-роздумів була аргументованою, логічно наповненою. Діти ЕГ для порядку викладу аргументів використовували вставні слова (*по-перше, по-друге, нарешті, наприклад*), далі називали аргумент та конкретизували, уточнювали його в наступних реченнях. Здебільшого навколо одного ключового групувалося ще 1-2 речення.

Діти ЕГ у доказах на підтвердження тези, використовували епізоди, приклади з казки, художньої літератури, результати розв'язку мовленнєво-логічних задач, експериментування. Особливості полягали у використанні дітьми ЕГ аргументів шляхом установлення різних відношень (причинно-наслідкових, умовних, часових) за допомогою порівняння та класифікації. У розгорнутих доведеннях діти розкривали причинно-наслідкові зв'язки між предметами, явищами, які їм довелося спостерігати в різних ситуаціях, посилалися на добре відомі факти, отримані під час екскурсій, читання художньої літератури, розв'язку мовленнєво-логічних задач. Наприклад:

Діана Р.(ЕГ): «Сонце гріє вдень, тому бурульки на сонячному боці розтають та капають вниз. Ми ставили відро під стріху, на сонячному боці дитсадка, так набиралось аж піввідра, а з іншого боку дитсадка, де сонце не пригрівало бурульки, ні одна крапелька не впала у відро».

Якщо до початку експериментального навчання діти розкривали неістотні ознаки, то після опиралися на істотні, приховані ознаки у процесі доведення

причинно-наслідкових зв'язків. Несуттєві, логічно недоречні аргументи були наявні лише в розповідях-роздумах 5,1% дітей, що знаходилися на низькому рівні.

Діти ЕГ розповідь-роздум завершували висновком, в якому робили узагальнення, або висловлювали спонукання чи заклик до певної дії: «Отже, «Червоний Капелюшок» - моя найулюбленіша казка », «Так що, без м'яча мені ніяк не обійтися », «Таким чином, охороняймо пташок ».

Повну структуру розповіді-роздуму на констатувальному етапі було зафіксовано тільки в роздумі за змістом небилиці. На прикінцевому етапі в усіх експериментальних завданнях 12,4% дітей склали розповідь-роздум із трьома структурними компонентами (теза, доведення, висновок). Діти ЕГ орієнтувались у функціях, які виконують структурні частини розповіді-роздуму: в тезі називали факт чи проблему, що потребує розв'язку, в доведенні наводили від 1 до 3 аргументів, у висновку виражали підсумок повідомленого. Таблиця 2.4 наочно демонструє динаміку сформованості вмінь, що забезпечують загальну структурну оформленість розповіді-роздуму. Так, з таблиці 2.4 видно, що 12,4% ЕГ склали трьохчастинну розповідь-роздум після навчання. Щодо розповідей-роздумів, до складу яких входило дві частини (теза, доведення або доведення, висновок), зазначимо, що відсоток такої структури збільшився і у дітей КГ, проте це був тільки скорочений дедуктивний умовисновок. Наприклад: Юля С. (КГ): Капелюх зайвий, тому що все тепле, а це легке, літнє. Сергій Д. (КГ): Подобається в садочку, тому що можна побігати, пострибати, а вдома не можна. Ще люблю пограти, щось зробити. Юля Г. (КГ): Так не буває, тому що це небилиця, а насправді такого немає в житті.

Таблиця 2.4

Аналіз структури розповіді-роздуму

Група	Експеримент					
	Констатувальний			Прикінцевий		
	До навчання			Після навчання		
	3ч	2ч	1ч	3ч	2ч	1ч
ЕГ	-	8,6	54,1	12,4	82,4	5,1
КГ	-	9,1	53,8	-	56,7	41,3

У дітей ЕГ (82,4%), які склали розповіді-роздуми з двох частин, було однаково представлено як дедуктивний, так і індуктивний умовисновки. Пояснювально-доказова частина в обох варіантах була переконлива, розгорнута, зрозуміла для співрозмовника. Наприклад: дедуктивний умовисновок: Катя К. (ЕГ): Грак так називається, тому що він кричить «грра». Я пригадую, ми чули в парку, як вони навесні голосно кричали, бачили, як забирали один в одного гілочки, для того, щоб побудувати гніздо. В них грачихи будуть висиджувати граченят; індуктивний умовисновок: Влад З. (ЕГ): Листя у мати-й-мачухи з'являються пізніше, чим квіти. Листя з одного боку пухнасті, теплі, як мамині руки, а з другого – холодні, як руки злої мачухи. Ось чому і назвали квітку мати-й-мачуха.

52% дітей ЕГ у розповідях-роздумах, що склались із двох частин, у доведенні наводили приклади із власного досвіду, художньої літератури, використовували порівняння.

У дітей КГ виявилися недостатньо сформованими уміння, що забезпечують структурну оформленість розповіді-роздуму. Переважно (56%) діти використовували двохчастинну структуру (теза, доведення), але їх доведення характеризувалося фрагментарністю, обмеженим числом аргументів.

Діти КГ наводили несуттєві аргументи, не використовували в доведенні приклади. У 21 % дітей КГ розповідь-роздум складалася лише з підрядної частини, яка починалась із сполучника *тому що*. Зі смисловим навантаженням кожного компонента структури розповіді-роздуму діти КГ не були обізнані.

Критерій: змістова характеристика розповіді-роздум

Проаналізуємо вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі та виділяти і розкривати причинно-наслідкові зв'язки у них.

Загальний аналіз текстів показав, що в дітей обох груп у результаті навчання збільшився мовленнєвий та життєвий досвід, а це, у свою чергу, збагатило зміст дитячих розповідей-роздумів. Аналіз текстів, складених дітьми експериментальної групи засвідчив, що зміст істотно збагатився завдяки набутому чуттєво-інформаційному досвіду, використанню у спеціально організованому навчанні бесід,

спостережень, проблемно-мовленнєвих ситуацій, логічних задач. Діти ЕГ засвоїли різноманітні прийоми мисленнєвої діяльності: аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, умовисновок, змогли легко оформлювати композиційно закінчені, логічно стрункі розповіді-роздуми. Збагачення уявлень дітей під час ознайомлення з довкіллям, піднесення на вищий рівень їхньої фактичної обізнаності з причинно-наслідковими зв'язками сприяло до насиченої інформативності розповідей-роздумів. Зміст розповідей-роздумів, отриманих на прикінцевому етапі експерименту переконливо засвідчує зміну характеру узагальнень та складу мікротем каузального комплексу в дітей старшого дошкільного віку. Змістовий бік складених дітьми ЕГ розповідей-роздумів характеризується достатньою кількістю мікротем та ступенем їх розгорнутості. Аналіз мікротем показує, що на прикінцевому етапі якісно та кількісно змінився їх склад у розповідях-роздумах дітей ЕГ.

Як засвідчує таблиця 2.5, на констатувальному етапі експерименту висловлювання 60 % дітей обох груп склалися з ряду мікротем. Вони були дрібні, короткі, однотипні, неповні. У змісті діти відображали простий перелік несуттєвих, випадкових ознак, які поєднані сполучником «*тому що*» у значенні «і».

Таблиця 2.5

Наявність мікротем у розповідях-роздумах

Групи	Констатувальний етап			Прикінцевий етап		
	Мікротеми			Мікротеми		
	повні	скорочені	неповні	повні	скорочені	неповні
ЕГ	6	34	60	44	42	14
КГ	4	32	60	10	38	52

Кількісну характеристику наявності мікротем у розповідях-роздумах подано в таблиці 2.5. До експериментального навчання у більшості висловлювань дітей мікротеми нанизувалися, перераховувалися одна за одною і не були наповненими, розповсюдженими, розкритими в повній мірі. Ці особливості мікротем у переважної більшості дітей обох груп не забезпечували переконливої аргументації, адже недостатня наповненість мікротем призводить до непереконливості роздуму в цілому. Після експериментального навчання 44% дітей ЕГ в розповіді-роздумі

використовували логічно послідовні, повні, розгорнуті мікротеми, 42% дітей ЕГ скористалися скороченими мікротемами у вигляді скороченого індуктивного чи дедуктивного умовисновку. Значних позитивних змін у вмінні дітей КГ використовувати повні, логічно послідовні мікротеми не відбулося.

Збагачення уявлень дітей ЕГ про істотні ознаки та властивості об'єктів та явищ довкілля, формування уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними призвело до логічного, переконливого та повного наповнення дітьми мікротем у розповіді-роздумі. Так, після експериментального навчання 31 % дітей ЕГ склали розповіді-роздуми, що містять від 2 – 3 до 5 повних, розгорнутих мікротем. Кожна мікротема здебільшого мала ключове речення та коментуючу частину. Сміслові значення ключового речення діти розкривали в ланцюгу коментуючих речень. У кожному наступному вони пояснювали, доповнювали, розширювали зміст попереднього.

Наприклад, Олена Т. (ЕГ):

1 мікротема: «Я вважаю, що потрібно охороняти пташок, тому що вони живі, маленькі, непомітні».

2 мікротема: «Але вони стають помітними, коли гарно і голосно співають. Найвеселіше щебечуть навесні як пригріє сонечко».

3 мікротема: «Пташки – це також жива природа».

4 мікротема: «Але є такі пташки, які занесені до Червоної книги. Їх дуже мало. Їх треба охороняти».

5 мікротема: «Є такі пташки, що захищають дерева. Ось, наприклад, дятел. Він видовбує з кори дерев шкідливих комах».

Висновок: «Отже, пташки корисні. Вони допомагають людям зберегти дерева в садку. А люди повинні їх оберігати».

Олег О. (ЕГ) 1 мікротема: «Пташок треба охороняти, тому що вони теж хочуть жити, як і людина. Деякі хлопці беруть і стріляють у них з рогатки».

2 мікротема: «Ще взимку треба зробити для пташок годівничку і насипати туди зернят, тому що взимку їм дуже холодно і вони не можуть знаходити самі собі їжу».

3 мікротема: «Ще пташок треба охороняти, бо це частинка природи, вони літають і додають чарівну красу небу».

Висновок: «Ось чому треба охороняти пташок».

Здебільшого до складу мікротеми входило 2-3 речення, в яких діти відображували різні види зв'язку (причинно-наслідковий, результативно-наслідковий, часовий, умовний). Наприклад: Тая С. (ЕГ): Я думаю, що пташок потрібно охороняти, бо вони дуже багато користі приносять. По-перше, взимку їм треба давати їжу. І зробити для цього годівнички, щоб вони там їли. Вони гарні і пухнасті, маленькі. І треба їм допомагати, тому що вони не можуть взимку нічим собі допомогти. По-друге, птахи лікують дерева. Дятел допомагає деревам. Він дзьобом стукає по дереву, знаходить і їсть шкідників. По-третє, з пташками природа красивіша. Вони гарно співають. Таким чином, пташки корисні, гарні. Їх треба охороняти і допомагати їм.

Поступовий перехід дітей ЕГ від оперування зовнішніми ознаками до узагальненого, об'єктивного розкриття більш істотних для предмета ознак, зв'язків забезпечив збагачення та зміну характеру мікротем у розповіді-роздумі. Також суттєвий вплив на зміст мікротем та зміну їх характеру мало навчання дітей ЕГ самостійному виділенню, аналізу, поясненню та доведенню різноманітних видів зв'язку (причинно-наслідковий, результативно-наслідковий, часовий, умовний).

На етапі констатувального експерименту розповіді-роздуму 51% обох груп містили від 1 – 2 мікротем (завдання 2,3, в яких необхідно було встановити та розкрити приховані причинно-наслідкові зв'язки) до 3 (завдання 4,5,6, в яких діти, розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки у мікротемах, спиралися на наочний матеріал, текст небилиці). Діти обох груп, як свідчить табл. 2.6, під час констатувального експерименту в мікротемах розкрили 43% причинно-наслідкових зв'язків, 9,7% мікротем передали інші види зв'язків (функціональний, супровідний, допустовий, часу, умови), 50% висловлювань, у яких не можна було виділити мікротеми, це були прості речення або підрядні частини складнопідрядного речення, що не є специфічно такими реченнями, в яких розкриваються причинно-наслідкові зв'язки.

Характер мікротем

Етапи	Групи	Характеристика мікротем				
		Причина-наслідок	Умова	Час	Інші	Неспецифічні
Констатувальний	КГ	42	2	2	2	54
	ЕГ	34	3	3	3	50
Прикінцевий	КГ	41	4	4	4	47
	ЕГ	74	10	10	6	-

На етапі прикінцевого експерименту спостерігались істотні зміни в умінні дітей ЕГ послідовно виділяти та розкривати причинно-наслідкові зв'язки у мікротемах. У розповідях-роздумах учасників ЕГ значно збільшилася кількість мікротем, у яких вони розкривали такі види зв'язків: причина-наслідок (74%), допуст-наслідок, умова-наслідок(10%), часові (10%) та способу дії (6%).

Діти КГ розуміли причинно-наслідкові зв'язки між предметами, явищами, але передавали їх недосконало за формою і змістом розповідях-роздумах. Причинно-наслідкові зв'язки розкрито в 41%, незначний відсоток (4%) передачі інших видів зв'язку (умова, час, спосіб дії) у висловлюваннях дітей КГ. Для 47 % висловлювань на прикінцевому етапі експерименту дітей КГ було характерне рядоприлягання підрядних причини складнопідрядного речення. У таких висловлюваннях неможливо виділити та охарактеризувати їх розгорнутість.

Критерій: способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму

Проаналізуємо вміння використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі, наявність мовних засобів зв'язку.

Загальний аналіз розповідей-роздумів засвідчує використання дітьми обох груп різноманітних видів зв'язку. (Див. таблицю 2.7).

Таблиця 2.7

Порівняльні дані використання зв'язків дітьми у розповідях-роздумах

Етап	Група	Види зв'язків					
		ланцюжковий			Паралельний	Інтонаційний	Формальний
		Займенниковий	Синонімічний	Лексичний повтор			
Констатувальний	КГ	11	9	4,7	3	18	53
	ЕГ	13,3	8,2	4,1	2	12,4	60
Прикінцевий	КГ	19	12	15	5	20	29
	ЕГ	51	20	7	14	5	3

Як видно з таблиці 2.7, до початку навчання більшість дітей (60%-ЕГ, 53%-КГ) використовували формальні засоби зв'язку, не вміли відмежовувати одне речення від іншого. У текстах була наявна інтонація переліку (18%-КГ, 12,4%-ЕГ) і засоби зв'язку між самостійними реченнями діти майже не використовували. Як свідчать дані прикінцевого етапу експерименту, використання формальних засобів зв'язку залишилося домінуючим для дітей КГ (29%), водночас збільшилася кількість використання ланцюжкового (з 24,7 % до 46 %) зв'язку, переважно займенникового. За допомогою цього виду зв'язку діти поєднували між собою речення у зв'язну розповідь-роздум.

В ЕГ збільшилася кількість використання різних видів зв'язку. Найчастіше діти ЕГ для зв'язку речень у мікротемах використовували ланцюжковий (збільшився з 25,6 % до 78%), який в найбільшій мірі забезпечив лінійне, логічне, послідовне викладення думки. У результаті використання цього зв'язку всі речення були пов'язані між собою, бо кожне наступне розкривало, витікало зі змісту попереднього. Діти ЕГ найбільше використовували ланцюжковий зв'язок у завданнях 2, 3 (розв'язок логічної задачі, проблемної ситуації). Якщо дітям необхідно було розкрити у процесі доведення складні, приховані зв'язки та відношення, то вони, в більшості випадків, використовували ланцюжковий тип зв'язку, завдяки якому забезпечується поступовий хід думки.

Виконуючи завдання № 1, 5 (бесіда про улюблену іграшку, за змістом небилиці), зміст яких був близьким до особистого досвіду дітей, вони вільно оперували добре їм відомими поняттями, співставляли аргументи в доведенні і

використовували паралельний зв'язок. Використання паралельного зв'язку у розповідях-роздумах дітей ЕГ збільшилося з 2% до 14%. Він був зафіксований у кільцевих мікротемах. Це були розповіді-роздуми, які склалися з тези, доведення, висновку. Паралельний зв'язок діти встановлювали між тезою і однаково рівноправними мікротемами в аргументації, хоча в середині мікротеми речення пов'язувалися між собою ланцюжковим зв'язком. Наприклад :

1. Ланцюжковий зв'язок: Даша П.: Я вважаю, для того, щоб мама могла зварити борщ, їй потрібно вибрати каструлю. У неї можна налити багато води. Щоб вода не викіпала, краще вибрати широку каструлю з кришкою. В широку каструлю мамі буде зручно покласти овочі, помішувати ложкою, щоб не викіпало. Ще каструлю можна накрити кришкою. Вона з ручкою. І каструля з ручками. Я думаю, тільки каструля підійде, бо чашка може розбитися, бідончик з вузьким горлечком. Я пораджу мамі тільки в каструлі варити борщ.

2. Паралельний зв'язок: Оксана Л.: Я знаю, що борщ варять у каструлі. Тому потрібно вибрати каструлю, а не бідон чи чашку. По-перше, каструля металева і вона не розбивається як чашка. По-друге, каструля має широке горло. І все зручно туди покласти, наприклад, буряк, капусту. По-третє, каструля має ручки. За них зручно брати коли треба з плити зняти, у холодильник поставити. Значить, каструля підходить найбільше.

Критерій: обсяг розповіді-роздуму

Проаналізуємо наявність у розповіді-роздумі різних за складом речень, та їх кількісне словесне наповнення.

Кількісний аналіз обсягу висловлювань засвідчив якісні зміни інформативності розповідей-роздумів, складених дітьми обох груп. Якщо на констатувальному етапі обсяг розповіді-роздуму в дітей обох груп складав від 7 – 8 до 10 – 15 слів, то на контрольному етапі експерименту в дітей ЕГ приріст цього показника збільшився у 2 – 3 рази. Збільшення цього показника, але незначне, відбулось і в дітей контрольної групи.

Порівняльні кількісні дані щодо обсягу висловлювань у дітей подано в таблиці 2.8.

Обсяг висловлювань у дітей (середня кількість слів)

Етап	Група	Завдання					
		I	II	III	IV	V	VI
Констатувальний	ЕГ	8 – 10	7 – 9	10 – 13	10 – 14	8 – 9	8 – 13
Прикінцевий		40 – 45	35 – 40	50 – 55	45 – 50	35 – 40	40 – 45
Констатувальний	КГ	9 – 11	7 – 8	10 – 13	10 – 14	7 – 8	8 – 10
Прикінцевий		21 – 25	21 – 25	23 – 30	25 – 34	23 – 30	30 – 35

Як засвідчує таблиця 2.8, якщо до експериментального навчання тексти дітей обох груп склалися в середньому з 8 – 10 слів, то після навчання у дітей ЕГ найбільші за кількістю слів (40 – 55) розповіді-роздуми зафіксовано в усіх серіях експерименту. Збагачення словника, збільшення кількості розгорнутих мікротем позитивно вплинуло на збільшення обсягу розповідей-роздумів, складених дітьми ЕГ. Приріст показника кількості слів (у 2 – 3 рази) у дітей ЕГ відбувся за рахунок влучного використання спеціальної лексики (модальні, вставні слова, лексичні форманти) в реченнях різних типів (складнопідрядні речення з підрядними причинами, умови, мети, часу, безособові). Принагідно відзначимо, що кількісно та якісно змінився характер речень у текстах, зафіксованих на прикінцевому етапі експерименту. Відтепер текст складався з 8 – 10 речень. Нижню межу кількості речень (6 – 8) було зафіксовано у завданні 2, а верхню (10 – 12) у завданні 4, 5. У середньому один текст складався з 8 – 10 речень.

У розповідях-роздумах дітей ЕГ якісно змінилася структура та зміст речень. Якщо до початку навчання розповідь-роздум переважно складалася з 1 – 2 складнопідрядних або 2 – 3 простих, неускладнених речень, то після навчання у складі розповіді-роздуму у 2 рази збільшилася кількість складнопідрядних речень з підрядними причинами, мети, простих, ускладнених однорідними членами, з'явилися безособові. При цьому, якщо до експериментального навчання діти використовували складнопідрядні речення здебільшого в текстах, складених в 1, 5 серіях експерименту (бесіда про іграшку, роздум за змістом небилиці), то після навчання використовувалися складнопідрядні речення в різних серіях експерименту приблизно однаково. Так, до початку експериментального навчання діти ЕГ

використовували лише 12 % складнопідрядних речень, після навчання – 76 %. Якщо до експериментального навчання діти використовували складнопідрядні з підрядними причини, то після навчання з'явилися інші складні речення, в яких передавали функціональні, імплікативні, категоричні відношення (*що, якщо, тому що, а*).

В ЕГ обсяг висловлювань дітей складався з 45 – 50 слів та 8 – 10 речень, з яких половина – складнопідрядні з підрядними причини. У КГ обсяг висловлювань на прикінцевому етапі експерименту складав 25 – 30 слів та 4 – 5 речень, з яких 1 – складнопідрядне з підрядним причини.

Загальні дані прикінцевого етапу експерименту щодо розподілу дітей за рівнями сформованості умінь складати розповідь-роздум подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості умінь дітей складати розповіді-роздуми за результатами прикінцевого етапу експерименту (%)

Групи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	12,4	51,2	31,3	5,1
КГ	–	12,6	46,1	41,3

Аналіз мовлення дітей ЕГ на прикінцевому етапі дослідження засвідчив позитивні результати щодо рівнів сформованості умінь складати розповідь-роздум: в ЕГ 12,4% старших дошкільників піднялося до високого рівня, 51,2% перебувало на достатньому рівні, середній рівень виявили 31,3% старших дошкільників, а на низькому лише 4% дітей. У контрольній групі відсутніх позитивних змін у рівнях сформованості умінь складати розповідь-роздум не відбулось. Прикінцевий етап експерименту показав значні відмінності у сформованості умінь дітей КГ та ЕГ складати розповідь-роздум, в структурі якого є теза, доведення, висновок, в умінні виділяти та розкривати в мікротемах причинно-наслідкові зв'язки, в умінні застосовувати різні способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму. Наведемо порівняльні приклади розповідей-роздумів:

Герман М. (КГ) констатувальний етап: «Люблю грати модельками, тому що модельки можна покатати».

Герман М. (КГ) прикінцевий етап: «Мені подобається «Лего», тому що можна побудувати важкопрохідну трасу для гоночних машин. Там є і круті віражі, і бокси для швидкого ремонту».

Олег О.(ЕГ) констатувальний етап: «Трактор, бо не треба брати ніяку лопатку, а просто трактором копати яму в пісочниці» .

Олег О.(ЕГ) прикінцевий етап: «Моя улюблена гра - шашки. По-перше, ця гра дуже цікава. Я люблю грати в неї з Миколкою, Толиком, Оксаною, тому що вони сильні суперники, ніколи не піддаються. По-друге, в цій грі треба добре думати, бо від того, як підете, залежить виграєте, чи ні. Ось чому розумний гравець не буде ходити як вийде, він піде як треба. А ще всі, хто грає у шашки, по-моєму, дуже винахідливі, тому що завжди зможуть знайти вихід зі скрутного становища. Справді, я люблю грати в шашки, бо ця гра цікава і корисна».

Свідченням ефективності використаної нами методики на формульованому етапі експерименту виступають зміни в рівнях сформованості вмінь складати дітьми розповідь-роздум. Порівняльні дані рівнів сформованості вмінь дітей складати розповідь-роздум за результатами констатувального та прикінцевого етапів експерименту подано в таблиці 2.9 та діграмах 2.1, 2.2.

Як засвідчують таблиця 2.9 та діаграма 2.2, за результатами прикінцевого етапу експерименту було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зміни у сформованості вмінь складати розповіді-роздуми дітей старшого дошкільного віку. Так, на високому рівні перебували 12,4 % дітей експериментальної групи, тоді як на констатувальному етапі цей рівень був відсутній. Достатній рівень засвідчили 52,2% дітей (було 8,6%). Якщо до навчання на середньому рівні знаходилося 37,3% старших дошкільників, то після навчання його засвідчили вже 31,2% дітей. При цьому низький рівень сформованості вмінь дітей складати розповідь-роздум на прикінцевому етапі складав лише 5,1% дітей, тоді як на констатувальному етапі він був властивий 54,1% старшим дошкільникам.

Як свідчать таблиця 2.9 та діаграма 2.2, у рівнях сформованості вмінь дітей

контрольної групи складати розповідь-роздум значних позитивних змін не відбулося. В контрольній групі високого рівня не було зафіксовано, як і на констатувальному етапі. На достатньому рівні сформованості вмінь складати розповідь-роздум знаходились 12,6% дітей (було 9,1%). На середньому рівні знаходилося 46,1% (було 36,1%) дітей, на низькому – 41,3% (було 53,8%) дітей контрольної групи. Як бачимо, дані, здобуті на прикінцевому етапі експерименту, свідчать про ефективність експериментальної методики.

Таблиця 2.9

Порівняльний аналіз рівнів сформованості вмінь дітей складати розповіді-роздуми за результатами констатувального та прикінцевого етапів експерименту

Етапи	Групи	Рівні (%)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	ЕГ	–	8,6	37,3	54,1
	КГ	–	9,1	36,6	54,3
Прикінцевий	ЕГ	12,4	51,2	31,3	5,1
	КГ	–	12,6	46,1	41,3

За критерієм Стьюдента було перевірено дані прикінцевого етапу експерименту і виявлено, що різниця між двома вибірковими середніми арифметичними достовірна, не випадкова і пояснюється вищим рівнем сформованості вмінь складати розповіді-роздуми у дітей ЕГ.

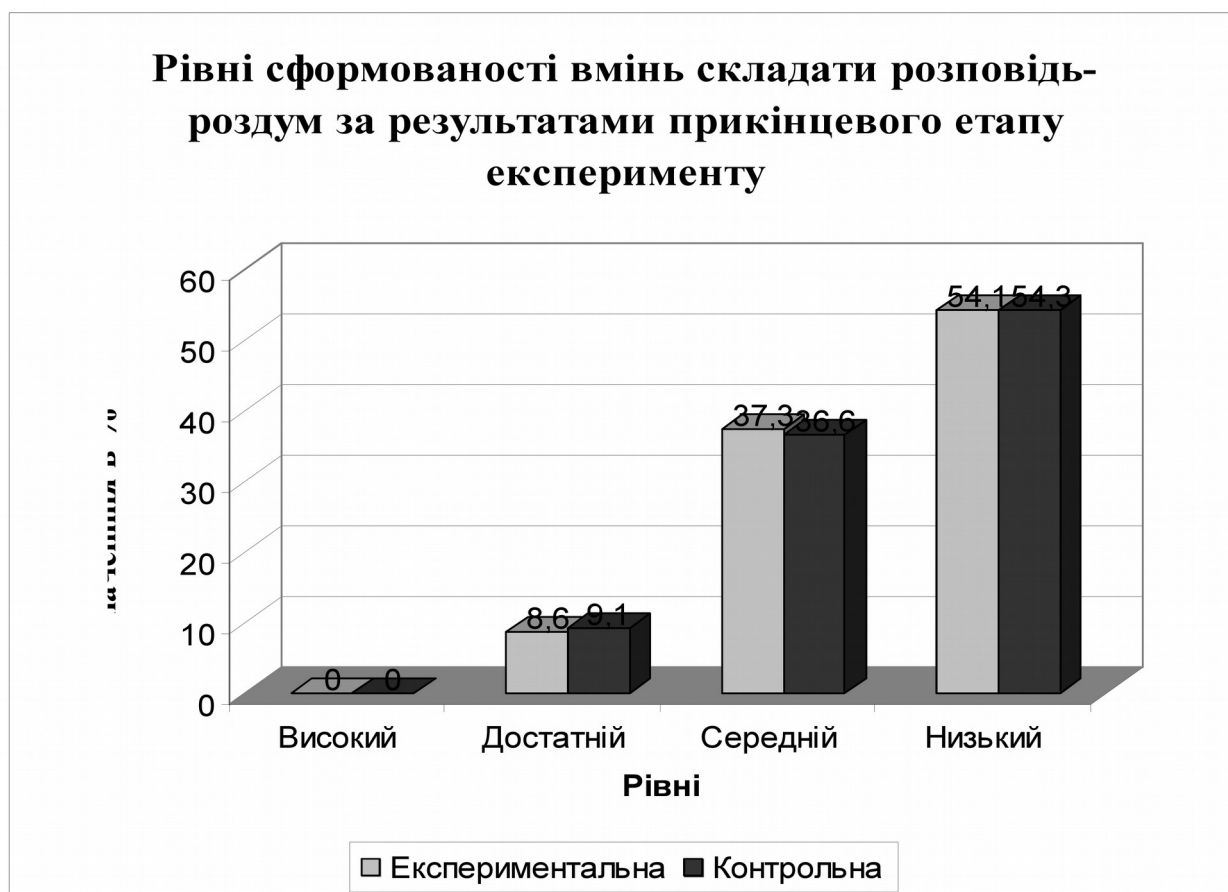
Використовуючи метод розпізнавальної (дискримінантної) функції за критерієм Готелінга [191], було з'ясовано, що багатомірні середні відрізняються суттєво та вибір хибної гіпотези можливий лише 1 раз зі 100 випадків. Математичні розрахунки подано в додатку Б.

Такий рівень вимог до проведення педагогічного експерименту слід вважати достатньо жорстким, що свідчить про справджування висунутої гіпотези.

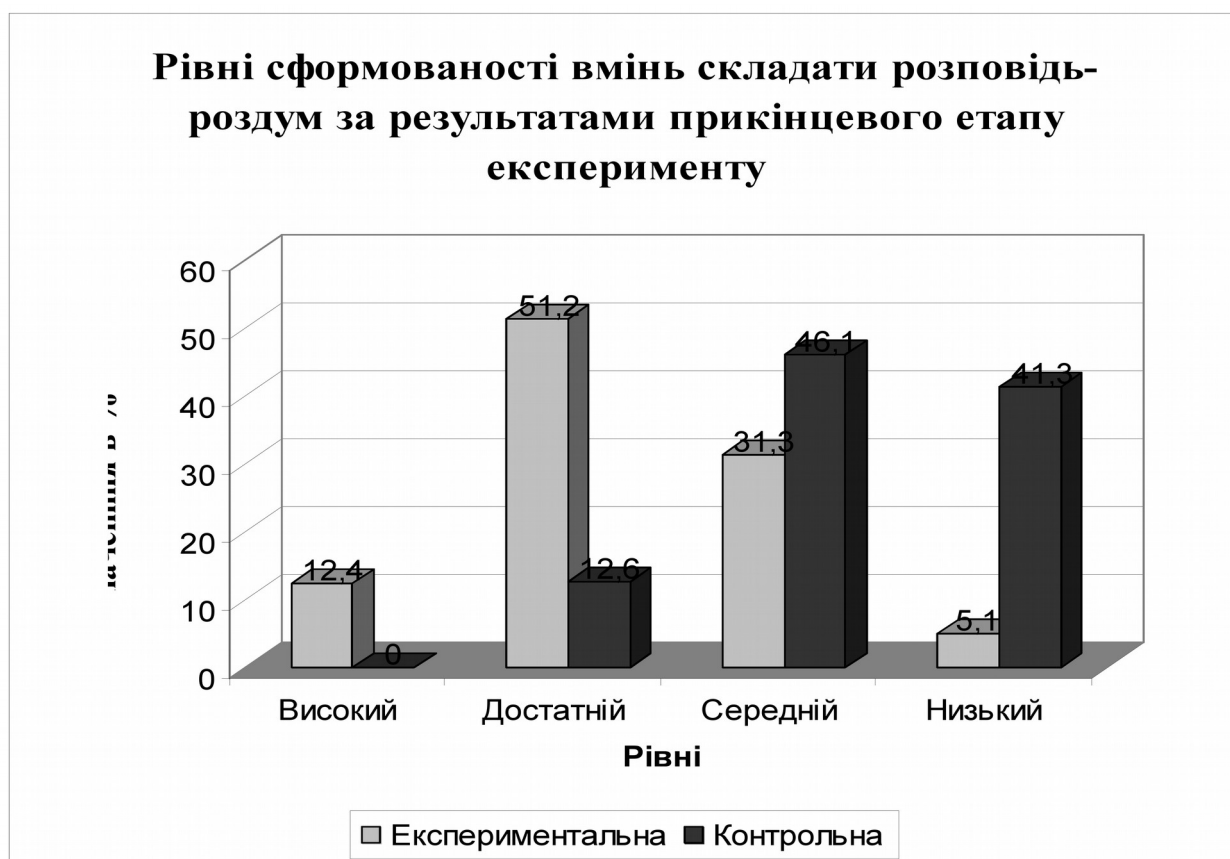
Таким чином, результати експериментального дослідження показують, що підвищенню рівня сформованості умінь старших дошкільників складати розповідь-роздум сприяли такі педагогічні умови: збагачення знань про довкілля, стимулювання дітей до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення

словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними словами (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і

Діаграма 2.1



Діаграма 2.2



дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Висновки з розділу 2

Результати констатувального експерименту підтвердили висновки досліджень педагогів, психологів щодо можливості та здатності старших дошкільників розмірковувати логічно, послідовно. Було виявлено, що діти оволодівають початковими навичками побудови розповіді-роздуму. У тих випадках, коли задавалися проблемно-пошукові запитання, створювалися проблемні ситуації з опорою на наочність діти аналізували, порівнювали, узагальнювали. При здійсненні мисленнєвих операцій було зафіксовано елементи роздуму в дитячому мовленні. Діти використовували розповіді-роздуми, що склалися з двох або однієї структурної частини. Між окремими реченнями встановлюється ланцюжковий тип зв'язку.

Проте результати констатувального експерименту засвідчили несталість умінь

дітей шостого року життя складати розповіді-роздуми. Було виявлено низку труднощів, з якими зустрічаються старші дошкільники, складаючи розповідь-роздум: відсутність навичок аргументації, дібрані докази часто повторювались або були логічно непов'язані, приклади з літератури, власного досвіду діти невзмісти оформити в короткий аргумент, роздуми не містили ні тези на початку, ні висновку наприкінці тексту, бідність використовуваної лексики, непоширеність речень. Означені труднощі обумовлені структурною складністю та необізнаністю дітей з мовними засобами, необхідними для його оформлення. Матеріали констатувального експерименту свідчать про можливість та необхідність проведення навчання з метою формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвих умінь та навичок складати розповідь-роздум.

Узагальнюючи здобуті результати, можна стверджувати, що високий рівень сформованості умінь старших дошкільників досягається за таких педагогічних умов: збагачення знань про довкілля, стимулювання дітей до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними словами (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Проведене дослідження показало, що навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів вимагає поетапного підходу. Експериментальна методика навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів складалося з трьох етапів: підготовчого, ознайомлювального, репродуктивно-творчого. До кожного експериментального етапу було розроблено змістовий аспект: заняття, методи, прийоми. Особливістю роботи було оптимальне поєднання різних форм організації навчання дітей складання розповідей-роздумів. Серед них такі: індивідуальні, індивідуально-групові, групові та фронтальні.

У ході експерименту було реалізовано загально-методичний принцип

взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей, частково-методичні принципи: комунікативно-діяльнісного підходу й комплексного розвитку мовлення дітей, домінуючої ролі ігрової діяльності, максимальної мовленнєвої активності дітей, варіативності добору змісту, форм і методів навчання, емоційної насиченості процесу навчання, збагачення мотивів мовленнєвої діяльності, формування елементарного усвідомлення дітьми мовних явищ, а також спеціальні методичні принципи: навчання за зразком вихователя, послідовного відпрацьовування мовленнєвих умінь.

Розроблена у процесі дослідження методика навчання дошкільників складання розповідей-роздумів підвищила не тільки рівень розвитку зв'язного мовлення, а й рівень збагачення словника, граматичної будови мовлення, звукової культури, що в своїй сукупності утворюють мовленнєву компетенцію.

ВИСНОВКИ

У дослідженні вивчено проблему навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми, розроблено й апробовано експериментальну методику та педагогічні умови її реалізації.

1. Розповідь-роздум – це комплексний вид висловлювання, у якому послідовно, зв'язно відображено думки про факти та явища довкілля шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, з притаманними йому специфічними функціонально-жанровими, структурними та мовними особливостями. Розповідь-роздум – це організований текст, дискурс, мовленнєвий жанр, функціонально-смісловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення, у якому простежуються причинно-наслідкові зв'язки у процесі відображення та пізнання дитиною явищ дійсності. Він складається із синсематичних речень із домінуванням причинно-наслідкових зв'язків як у середині речень, так і між ними, містить логічно-послідовне доведення чи пояснення чогось, низку думок, міркувань, висновків із певної теми. Вирішальне значення у створенні композиційної структури має використання граматичних засобів зв'язку (вставні

конструкції, сполучники, займенники, авторська оцінка). Найважливішими ознаками роздуму, як і будь-якого іншого організованого тексту, виступають категоріальні ознаки тексту, а саме: когезія, інтеграція, замкненість, інформаційність, континуум, прагматична категорія, ретроспекція, проспекція.

2. Уточнено сутність понять «розповідь», «текст», які визначаються у лінгводидактичній науці таким чином: розповідь – це вид зв'язного мовлення, самостійно розгорнутий дитиною виклад певного змісту в будь-якій літературно-мовленнєвій формі; текст – це одиниця найвищого рівня мовної системи, тематично і функціонально цілісне утворення, сукупність речень, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, що слугує для передавання певного змісту.

3. Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії і показники сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум. З-поміж них: 1) структурно-організаційна схема розповіді-роздуму з показником: уміння складати розповідь-роздум із трьох частин (теза, доведення, висновок); 2) змістова характеристика розповіді-роздуму з показниками: вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі; вміння виділяти причинно-наслідкові зв'язки та розкривати їх у мікротемах; 3) способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму з показниками: вміння використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі (ланцюжковий, паралельний); наявність мовних засобів зв'язку в розповіді-роздумі (підрядні сполучники, вставно-модальні слова, займенники); 4) обсяг розповіді-роздуму з показником: наявність у розповіді-роздумі різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповнення. За результатами констатувального етапу експерименту, дітей з високим рівнем не було виявлено, лише 8,6% дітей ЕГ і 9,1% дітей КГ досягли достатнього рівня, на середньому перебувало 37,3% дітей ЕГ і 36,6% – КГ, на низькому перебувало 54,1% дітей ЕГ і 54,3% – КГ.

4. Педагогічними умовами ефективного навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми виступили: розширення знань дітей про довкілля, стимулювання їх до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення

словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

5. На формувальному етапі експерименту було розроблено методику, яка охопила три взаємопов'язаних етапи: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний. Метою першого етапу було збагачення чуттєво-інформаційного досвіду дітей, забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривали світ природи, казки, збагачення словника з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми». Другий етап – ознайомлювально-репродуктивний – передбачав формування елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму, що складається з тези, доведення, висновку; навчання дітей складати розповідь-роздум як суцільне зв'язне висловлювання; формування умінь використовувати різноманітні засоби для зв'язку структурних частин. Метою третього, діяльнісного, етапу було формування в дошкільників умінь самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва).

6. Прикінцевий етап дослідження засвідчив позитивні кількісні та якісні зрушення рівнів сформованості умінь складати розповідь-роздум дітей ЕГ. Високого рівня розвитку сформованості умінь складати розповідь-роздум досягли 12,4% дітей, на достатньому рівні стало 51,2% дітей, середній рівень сформованості умінь засвідчили 31,3% старших дошкільників, на низькому залишилось – 5,1% дітей. Щодо контрольної групи, то високого рівня сформованості вмінь складати розповідь-роздум не було зафіксовано як і на констатувальному етапі, на достатньому виявилось 12,6% дітей, на середньому – 46,1% старших дошкільників, на низькому – 41,3% дітей.

7. Нами було встановлено послідовні стадії формування умінь дітей складати розповідь-роздум: інформаційно-змістова, у процесі якої здійснювалося розширення знань дітей про довкілля, стимулювання їх до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; діалогічна, у процесі якої створювалися ситуації сумніву, зіткнення різних позицій, складалися діалоги з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями, діалоги-роздуми; стадія репродуктивна: складання стягненої дедуктивної (теза, доведення), стягненої індуктивної (доведення, висновок), розгорнутої (теза, доведення, висновок) розповіді-роздуму за зразком, за схемою, переказ розповіді-роздуму; стадія самостійного продукування розгорнутої (теза, доведення, висновок) розповіді-роздуму з опертям на наочність (іграшка, предмет, картинка), без опори на наочність (за змістом прочитаного твору, на запропоновану тему), закріплення набутих умінь складати розповідь-роздум у процесі виконання творчих завдань (складання розповіді-роздуму за уявлюваною ситуацією).

8. За результатами дослідження було встановлено певні тенденції, що спостерігались у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: ефективність засвоєння дітьми знань про функціональне призначення розповіді-роздуму, її структуру та мовленнєве оформлення залежить від рівня розвитку уявлень про причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами довкілля, від змісту і форми спілкування дорослого з дітьми, від організації дитячої діяльності; темпи розвитку сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум залежать від загального рівня мисленнєвого та мовленнєвого розвитку дитини; міцність засвоєння дітьми знань про функціональне призначення розповіді-роздуму, її структуру та мовленнєве оформлення в самостійному активному мовленні залежить і обумовлюється раціональним поєднанням різних видів і типів занять; самостійне складання дітьми розповіді-роздуму залежить від занурення дітей у різні види діяльності, що стимулюють мовленнєву активність дошкільників.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці експериментальної

методики навчання дошкільників інших типів розповідей (пояснення, доведення, міркування, інструкція).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаева Е.Л. Формирование у старших дошкольников представления о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования: Автореф. дис. ... канд. псих.наук. – М., 1984. – 18 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 1998. – 398 с.
3. Апухтин В.Б. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Наука, 1982. – 192 с. – Библиогр.: с. 188–191.
4. Арутюнова Н.Д. Некоторые типы диалогических реакций и “почему” – реплики в русском языке//Филологические науки. – 1970. - №3. – С. 44 – 58.
5. Арутюнова Н.Д. К проблеме связности прозаического текста // Памяти академика В.В.Виноградова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – С.22-30.

6. Аспекты изучения текста: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.И. Мотиной. – М., 1981. – 138 с.
7. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів: Навчальний посібник для вчителів початкових класів. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 91 с.
8. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – 47 с.
9. Баранник Д.Х. Устная монологическая речь: Автореф. дис. ... д-ра филологич. наук. – К., 1970. – 35 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. – С.258-294.
11. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. – Бібліогр.: с. 305–317.
12. Білан О.І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.12. – Одеса, 2003. – 20 с.
13. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – С.236-245.
14. Блонский П.П. Психология доказывания и особенности у детей // Вопросы психологии . – 1964. – №3. – С. 41-54.
15. Беляев О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
16. Богомолова Е.И. Сочинения – рассуждения в системе школьных работ. – Владимир, 1963 . – 57 с.
17. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
18. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1993. – 327 с.
19. Богуш А.М. Методика розвитку мови в дитячому садку. – К.: Вища школа, 1977. – 214 с.

20. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Радянська школа, 1984. – 176 с.
21. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації. – Одеса: Маяк, 1999. – 84 с.
22. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1984. – 255 с. – Библиогр.: с. 250 – 251.
23. Брандес М.П. Стилистический анализ. – М.: Высшая школа, 1971. – 189 с.
24. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. М., 1990. – 176 с.
25. Бутивченко Л.Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения: Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 1989. – 19 с.
26. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту. – К., Рад.шк., 1986. – 105 с.
27. Варзацька Л.О., Шевченко Л.Н. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. – Житомир: СМП “Житомир-Ріко-Прес-Реклама”. – 1995. – 128 с.
28. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в 4-річній початковій школі: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – К., 1992. – 59 с.
29. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 кл.: Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. – К.: Радянська школа, 1991. – 112 с.
30. Вашуленко М.С., Дмитренко Л.І. Нетрадиційні уроки мовлення та мислення молодших школярів // Початкова школа. – 1993. – №2. – С.12-13.
31. Веклерова Х.М. Формирование логических структур у старших дошкольников: Автореф. дис. канд. псих. наук. – М., 1974. – 18 с.
32. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1983. – 127 с.

33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь, 2002. – С. 1050.
34. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с. – Библиогр.: с. 295–298.
35. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1997. – 224 с.
36. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М.: Педагогика, 1956. – 519 с.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – 386 с.
38. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.6. – С. 48 – 59.
39. Витоки мовленнєвого розвитку: Програма та методичні рекомендації // Укл. А.М.Богущ. – Одеса.: Маяк, 1999. – 88 с.
40. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во АН РСФСР, 1963. – С.54 – 120.
41. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой: Пособие для воспитателей детского сада. – М., Просвещение, 1978. – 103 с.
42. Винокур Г.О. «Горе от ума» как памятник русской художественной речи. Уч. Записки МГУ, вып. 128, труды кафедры русского языка, кн. 1, 1948. – С. 48 – 50.
43. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. – К.: Наукова думка, 1992. – 224 с.
44. Войтко Л.Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – К., 1970. – 16 с.
45. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2001. – 20 с.

46. Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 1978. –17 с.
47. Воспитание и обучение в детском саду // Под ред. А.В.Запорожца и Т.А.Марковой. – М.: Педагогика, 1976. – 560 с.
48. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк.: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
49. Гавриш Н.В., Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой. – М.: Творческий центр, 1988. – 223 с.
50. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук.: 13.00.02. – К., 2002. – 32 с.
51. Галетова А.Г. Совершенствование обучения связному высказыванию типа рассуждения на уроках украинского языка в 4-6 кл.: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. 13.00.02. – К., 1985. – 18 с.
52. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста. Опыт обобщения.// Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – Т.36. – № 6. – С.348-363.
53. Гальперин И.Р. Интеграция и завершенность текста.// Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. – 1980.-№ 6. – С. 548-560.
54. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с. – Библиогр.: 134–137.
55. Гальперин П.Я. Развитие исследования по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 441-470.
56. Гац Н.А. Засоби зв'язності тексту у початковому навчанні рідної мови // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 23-30.
57. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. - 417 с.

58. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М.: Просвещение, 1955. – 408 с.
59. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка // Под ред. С.А.Абакумова. – М.: АПН РСФСР, 1949. – 268 с.
60. Гельгардт Р.Р. Рассуждения о диалогах и монологах (к общей теории высказывания) // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. – Калинин, 1971. – С. 41-50.
61. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. – М.: Просвещение, 1984. – 187 с.
62. Гиндин С.И. Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты (1948-1975) // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – Т.36. – № 4. – С. 348-361.
63. Гиндин С.И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации // Машинный перевод и прикладная лингвистика. – 1971. – Вып. 14. – С.114-135.
64. Гиндин С.И. Опыты анализа структуры текста с помощью семантических словарей // Машинный перевод и прикладная лингвистика. – 1972. Вып.16. – С.42-112.
65. Гиндин С.И. Связный текст: формальное определение и элементы типологии // Ин-т рус.языка АН СССР, ПГЭПЛ. Вып. 24. – М., 1971. – С.23-30.
66. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. – М.: Высшая школа, 1972. – 368 с.
67. Головань Н.А. Особенности монологической речи учащихся 1-3 классов: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – К., 1972. – 19 с.
68. Головки І.А.Формування у молодших школярів початкових класів умінь і навичок складати твори-міркування: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 1999. – 18 с.
69. Глазова О.П. Вивчення типів мовлення // Дивослово. – 1997. – №12. – С.3-5.

70. Гумбольдт В.И. Избранные труды по языкознанию. М.,1984. – С. 274-280.
71. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта. – 1993. – 296 с.
72. Дитина в дошкільні роки: Керівництво для вихователів дитячих садків та батьків. – Запоріжжя, 1991 – Ч.2. – 140 с.
73. Донченко Т.К. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту // Дивослово. – 2004. – № 4. – С.23-25
74. Доблаев Л.П. Логико-психологический анализ текста. – Саратов, 1969. – 172 с.
75. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упорядник Богуш А.М. Частина 1 та 2. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 720 с.
76. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации // Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука,1984. – 768 с.
77. Дроботя А.И. Прогнозирование выполнения плана самообучающимся дискриминантно – вероятностным алгоритмом. Донецк: ДПИ. – Известия ВУЗов. – № 8. – С. 49 – 54.
78. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М., 1986. – 96 с.
79. Ємець А.А. Методика роботи з науково-художніми творами в початкових класах:Автореф. дис...канд. пед.наук:13.00.02– К., 2001. – 18 с.
80. Жинкин Н.И. Механизмы речи М.,1958. – 370 с.
81. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Наука, 1982. – 156 с.
82. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. – 156 с.
83. Жинкин Н.И. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред.Леонтьева А.А., Дридзе Т.М. – М., 1976. - 263 с.
84. Жинкин Н.И., Шемякин Ф.Н. Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 272 с.

85. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М.: Педагогика. 1979. – 184 с.
86. Запорожец А.В. Развитие рассуждений у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1947. – №8. – С. 5-23.
87. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника М.: Просвещение, 1965. – 293 с.
88. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка. – Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П. Зинченко. – Т.2. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
89. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. Избр. психологические труды: в 2-х томах. М.: Педагогика, 1986. – Т.1 – С.69-76.
90. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. М.: Русский язык, 1977. – 48 с.
91. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1981. – 112 с.
92. Захарченко В.Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1997. – 16 с.
93. Зеленська О.П. Каузальність у філософії, логіці та мові // Мовознавство. – 1993. – №4 . – С.63-67.
94. Зеньковский В.В. Психология детства. М.:Академия, 1996. – С. 242-254.
95. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис... д-ра психол.наук. – М., 1973. – 32 с.
96. Зимняя И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения // Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976 – С.57-64.
97. Зимильдинова А.С. Дидактические условия развития связной речи шестилетних учащихся: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 1988. – 16 с.

98. Золотова Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных. – М.: Просвещение, 1988. – 159 с.
99. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Просвещение, 1982. – 304 с.
100. Зрожевская А.А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского садаб Автореф. дис...канд. пед.наук: 13.00.01– М.,1986. – 18 с.
101. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство.М.: Просвещение,1969. – 111 с.
102. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – К.:Рад.шк.,1999. – 224 с.
103. Иконников С.Н. Стилистический анализ текста: Пособие для учителей. К.: Рад.шк., 1982. – 191 с.
104. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. – М.:Просвещение,1982. – 48 с.
105. Истомина З.М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника // Изв.АПН РСФСР . – 1956. Вып.81. – С.139-168.
106. Капинос В.И. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности// Теория методики русского языка. М., 1978. – С.46-41.
107. Карпинская Н.С. Художественное слово и воспитание детей: Ранний и дошкольный возраст. М.: Педагогика, 1972. – 151с.
108. Карпова С.Н. Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1987. – 96 с.
109. Ковалик І.І. Методика лінгвістичного аналізу тексту. –К.: Вища школа, 1984. – 119 с.
110. Коваль А.П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. – К.,1970. – 98 с.

111. Кирста Н.Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку: Автореф.дис...канд.пед.наук:13.00.02. – Одеса, 1997. – 16 с.
112. Кожевникова К.И. Об аспектах связности в тексте как целом// Синтаксис текста. – М.: Просвещение, 1979. – С.49-67
113. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
114. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1980. – 54 с.
115. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984. – 174 с.
116. Коменский Я.А. Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему // Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С.53-77.
117. Кондаков Н.И. Логика / Отв.ред.П.В.Таванец. – М.: АН СССР, 1954. – С.348.
118. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 3 – 12.
119. Кони́на М.М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста // Изв. АПН РСФСР.1948. Вып.16. – С.145-176.
120. Косма Т.В. Мислення учнів молодшого шкільного віку. К.: Радянська школа, 1968. – 206 с. – Бібліогр.: с. 202 – 205.
121. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / За ред. Л.П. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
122. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию.: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1982. – 127 с.
123. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К.: Академія, 1999. – С. 15-48.

124. Кравчук Д.М. Писемне мовлення учнів 1-3 класів: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа. – 1984. – 134 с.
125. Крутій К.Л. Методика вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників: Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 1996. – 16 с.
126. Кудрина Г.Я. Зависимость пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте: Автореф.дис....канд.пед.наук. – М.,1975. –18 с.
127. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М: Знание, 1991. – С. 20-39.
128. Кузина Н.И. Формирование объяснительной связной речи у детей старшего дошкольного возраста: Автореф.дис....канд.пед.наук. – М., 1975. – 23 с.
129. Кузнецова Л.В. К вопросу компонентного анализа текста // Лингвистика текста. Материалы науч.конф. Моск.пед.ин-та ИЯ. В 2-х ч. Ч.1. – М., 1974. – С.62-63.
130. Лаврик М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф.дис....канд.пед.наук. - М, 1977. – 18 с.
131. Ладыженская Т.А. Методы обучения связной речи // Активизация познавательной деятельности учащихся на занятиях по русскому языку. – М., 1977. – С.20-36.
132. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А.Ладыженской. - М.: Просвещение, 1980. – С.187-233.
133. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Просвещение,1975. – 256 с.
134. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дашкільників засобами української народної іграшки: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 2000. – 20 с.

135. Лебедева С.А. Развитие познавательной активности дошкольников на основе схематизации // Вопросы психологи. – 1997. – № 5. – С. 18 – 24.
136. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: РАО. Моск. псих.-социальн. ин-т. – 2001. – С. 27-54.
137. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: РАО. Моск. псих.-социальн. ин-т. – 2001. – С. 205-223.
138. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста / МГПИИЯ им. М.Тореза, Ч.1. М.,1974. – С.169-172.
139. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий// Русский язык за рубежом.- – 1968. – №2. – С. 18-26.
140. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. –М.: Наука, 1969. – 307 с.
141. Леонтьев А.А. Психолингвистика – Л.: Наука, – 1967. – 118 с.
142. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
143. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
144. Леонтьев А.А. Психология общения.-2-е изд.-М.: Смысл. – 1997. – 365 с.
145. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481-508.
146. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во полит. л-ры, 1977. – 304 с.
147. Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
148. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников // Учен.зап. ЛГПИ им.Герцена. –1941. – Т.5. – С. 22-71.

149. Лингвистика текста: Материалы науч.конф.Моск.пед.ин-та ИЯ. Ч.1., Ч.2. М., 1974. – 230 с.; 212 с.
150. Лингвистика текста / Отв.рук. О.И.Москальская. – М.,1979. – 172 с.
151. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков / Под.ред.Н.В.Бессмертной. – К.: Вища школа, 1981. – 176 с.
152. Лингвистические закономерности организации текста / Отв.ред. И.Б.Воронцова. – М., 1991. – 118 с.
153. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред.В.Н.Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
154. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. / За ред. А.М.Богуш. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
155. Логинова В.И. Роль системы знаний в обучении детей рассказыванию // Дошкольное воспитание. – 1981. – №10. – С. 10-13.
156. Лосев А.Ф. Языковая структура: Учебное пособие. – М., 1983. – 372 с.
157. Лосева Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 93 с.
158. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под. ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с. – Библиогр.: с. 307-319.
159. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 119 с.
160. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М.: АПН РСФСР. – 1956. – 94 с.
161. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Автореф.дис....канд.пед.наук. – Одеса, 1995. – 18 с.
162. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності:Автореф.дис.д-ра.пед. наук. – Одеса. – 45 с.
163. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.

164. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г. Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
165. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
166. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного и школьного возраста. – М., 1982. – С. 17-33.
167. Маліновська Н.В. Методика використання лінгвістичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів: Автореф.дис....канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 1997. – 16 с.
168. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного закладу. – К., 1999. – 286 с.
169. Маслов Б.А. Проблемы лингвистического анализа связного текста (надфразовый уровень). Таллин. – 1975. – 104 с.
170. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
171. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 340 с.
172. Міненко Л.М. Навчання молодших школярів будувати висловлювання різних типів на основі спостережень у природі: Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.02.-К., 1995. – 23с.
173. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976. – 210 с.
174. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови.: Конструювання. Редагування. Переклад. – К.: Радянська школа, 1984. – 94 с.
175. Менг К. Концепция связной речи Л.С.Рубинштейна и ее значение для онтогенетического исследования речевого общения // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. – № 5. – С. 37 – 42.
176. Методика развития речи детей дошкольного возраста // Л.П. Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев, А.П.Николаичева / Под. ред. Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.

177. Методика вивчення української мови в школі // О.М.Беляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, Г.Р. Передрій, Л.П.Рожило: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.
178. Методика викладання української мови / За ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 395 с.
179. Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
180. Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис... канд.пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 2002. – 20 с.
181. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1983. – 170 с.
182. Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А.Венгера. М.:Просвещение, 1975. – 235 с.
183. Непомняща І.М. Методика використання лінгвістичних ідей Є.І.Тихєєвої у збагаченні побутового словника дітей старшого дошкільного віку: Автореф.дис....канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 1996. – 16 с.
184. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). – Улан-Удэ, 1974. – 230 с. – Библиогр.: 225-229.
185. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VII. – М., 1978. – С.5-39.
186. Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе: Автореф. дис....канд.пед. наук. – М., 1981. – 17 с.
187. Омеляненко А.В. Розповіді-роздуми // Дошкільне виховання. – 2004. – №9. – С.10-13.
188. Омеляненко А.В. Лінгводидактичний аспект навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів // Збірник наукових праць

Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №4. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С.164-171.

189. Омеляненко А.В. Психологічні основи навчання старших дошкільників складання розповіді-роздуму // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. – Серія: Психологічні науки. Випуск 7. – К.:КиМУ, 2005. – С.83-92.

190. Орланова Н.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. дис....канд.пед. наук. – К.,1967. – 18 с.

191. Оуэн Д.Б. Сборник статистических таблиц. – М.: ВЦ АН СССР. – 1966. – 351 с.

192. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. –К.:Вища школа, 1980. –174 с.

193. Пентилюк М.І. Професійна підготовка студентів – філологів // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21 – 24.

194. Пенъевская Л.А. Рассказывание детей старшей группы детского сада как средство обучения связной речи: Автореф. дис....канд.пед.наук. – М.,1947. – 18 с.

195. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика, 1994. – С. 132–159.

196. Пиаже Жан. Суждение и рассуждение ребенка. – СПб.:Союз, 1997. – С. 3 – 118.

197. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1978. – 94 с.

198. Пленкин Н.А. Умение создавать текст // Русский язык в школе. – 1981. – № 5. – С.13-16.

199. Плющ М.І., Грипас Н.Я. Робота над текстом у початкових класах: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1986. – 168 с.

200. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 271 с.

201. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии.-1990. – № 1. – С. 16-22.
202. Попова Л.В. Психолингвистические характеристики устной речи младших школьников // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С.129-134.
203. Пospelов Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры // Докл. и сообщ. ин-та рус. языка, 1948 – Вып. 2. – С.43-68.
204. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Автореф. дис.... канд.пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1998. – 18 с.
205. Психолингвистика / Под. ред А.М.Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. – 366 с.
206. Проблема изучения речи дошкольника / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: РАО, 1994. – 129 с.
207. Развитие мышления и умственное развитие дошкольника / Под. ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1986. – 186 с.
208. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Просвещение, 1986. – 154 с.
209. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
210. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР. –1990. – 137 с.
211. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. – Л.: Наука, 1989. – 165 с.
212. Реферовская Е.А. Лингвистическое исследование структуры текста. – Л.: Наука, 1983. – 215 с.
213. Рубинштейн С.Л. Проблеммы общей психологии. М.: Просвещение, 1973. – 433с.
214. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

215. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. // АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – С. 468-473.
216. Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. – М.: Наука, 1969. – 135 с.
217. Семенова Н.В. Обучение детей шестого года жизни связным высказываниям типа рассуждений: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2001. – 18 с.
218. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів. – К.: Радянська школа, 1965. – 186 с.
219. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. – К.: Радянська школа, 1974. – 202 с.
220. Сильман Т.И. Проблемы синтаксической стилистики. – Л., 1967. – 240 с.
221. Словник – довідник з української лінгводидактики / За ред. М.І. Пентиліук. – К., 2003. – 148 с.
222. Смирнова Е.А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин: Автореф. дис....канд.пед. наук. – М.,1987. – 19 с.
223. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: Автореф. дис....канд.пед. наук. – М., 1986. – 21 с.
224. Собко В.А. Формирование у учащихся начальных классов умений составлять тексты-описания: Автореф. дис....канд.пед. наук. – К.,1989. – 21с.
225. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (Сложное синтаксическое целое). – М.: Высшая школа, 1991. – 182 с. – Библиогр.: 178-180.
226. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи // Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддьякова, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С. 202 – 206.

227. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. – К.: Радянська школа, 1981. – 136 с.
228. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. – К.:Рад.шк.,1988. – 272 с.
229. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед.наук. – М.,1984. – 21 с.
230. Тихеева Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей детских садов. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
231. Ткаченко Т.И. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С.43-45
232. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: Автореф. дис.... канд.пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1998. – 16 с.
233. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
234. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: РАО, 1994. – 41с.
235. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 240 с. – Библиогр.: 234-237.
236. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
237. Урунтаева М.Н. Детская психология. – М., 1999. – С. 195 – 203.
238. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
239. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1994. – 16 с.
240. Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М.: Учпедгиз, 1961. – 171 с.

241. Филь В.А. Особенности доказательств у учащихся 1-3 классов : Автореф. дис. ... канд.псих.наук. – Одесса,1971. – 27 с.
242. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М.:Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 334 с.
243. Харченко Н.В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 18 с.
244. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000 – 238 с. – Библиогр.: 234-237.
245. Чернухина И. Я. К вопросу о единицах связного текста // Лингвистика текста. Материалы научн. конф. Моск. пед. ин-та ИЯ. в 2-х ч. Ч.2. – М., 1974 – С. 155-158.
246. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Просвещение, 1966. – 399 с.
247. Чулкова Г.В. Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1994. – 16 с.
248. Шадрина Л.Г. Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд.пед. наук – М., 1990 – 21 с.
249. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
250. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
251. Щерба Л.В. Литературный язык и пути его развития –Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С.130-141.
252. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
253. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

254. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.
255. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. – М.: Просвещение, 1966. – 96 с.
256. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь. Пг., 1923. – 217с.
257. Brown Ch. T, Keller P.W. Monologue to dialodue. London, 1977. P. 18 – 48.
258. Kraft B. Der Begriff des Yesprachsgeqenstandes unter dem Yesichtspunkt der Subjekt – Objekt – Dialektik // Linguistische studien. Hrsq. Vom Zentralinstitut fur Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR. Berlin, 1983.- S. 59 – 67.
259. Kraft B. Yemeinsames Planen bei Dreijahrigen, Zur Konzeption und zu ersten Erqebnissen einen Langsschnittunntersuchung. Linguisticshe Studien. Hrsq. Vom Zentralinstitut fur Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR. Berlin, 1989.- S. 37 – 54.
260. Meng K. Sprachliche Auberung und Kommunikationssituation Vorschulkindern. Untersuchung zu den Funktionen sprachlicher Auberung bei der Losung Aufqaben in Zweiergruppen // Aufqabenbezoqene Kommunikation bei alteren Vorschulkindern. Einqeilet und hrsq. Von E. Metzke. Berlin, 1986. – S. 21 – 131.
261. Meng K. Uberlequnqen zu Rubinsteins Psychologie der Rede. Deutschunterricht. 1985. Heft 9. S. 423 – 427.
262. Pfutze M., Blei D. Texttyp als Kommunikationstyp. Studia grammatica XVIII. Berlin, 1977.- S. 21 – 40.
263. Pfutze M. Yrundqedanken zu einer funktionalen Textlinquistik. // Textlinquistik. Dresden, 1970.- S. 7 – 15.
264. Pfutze M. Grundqedanken zu einer functionalen Textlinquistik // Textlinquistik. Dresden, 1984.- S. 48 – 54.

265. Ryle G. "If", "so" and "because" // Philosophical analysis. A collection of Essays / Ed. M. Black. Ithaca. (N.Y.), 1950.- P. 20 – 28.

266. Schmidt W., Stook E. Rede – Yesprach – Diskussion. Leipzig, 1997.- S. 324 – 348.

267. Van Dijk T. A. Text and Context: Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Amsterdam, 1976. – 151 p.

268. Wittmers E. Zu einiqen Aspekten der Textkomposition. Studia grammatica XVII. Berlin, 1977. – 217 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вихователів ДНЗ.

Блок 1.

1.1 Що таке розповідь-роздум?

1.2. Яка його композиційна структура?

1.3. Які мовленнєві засоби характерні для розповіді-роздуму?

Блок 2.

2.1. Чи ознайомлюєте Ви дітей на заняттях з розвитку мовлення з таким типом зв'язного мовлення як роздум?

2.2. Які використовуєте методичні прийоми для ознайомлення дітей на заняттях з розвитку мовлення з роздумом?

2.3. На яких інших видах занять навчаєте дітей складати роздум?

2.4. Які прийоми використовуєте для формування умінь складати роздум на інших видах занять?

2.5. Як у повсякденному житті відбувається робота на закріплення умінь складати роздум?

Додаток Б

Математичні розрахунки

Порівняємо ефективність експериментальної та традиційної методик навчання старших дошкільників складання розповіді-роздуму.

Діти експериментальної групи (130 дітей), що навчалися за експериментальною методикою отримали середній бал $X_1=60,1$ при дисперсії $\sigma_1^2=12,6$

Діти контрольної групи (130 дітей), що навчалися за традиційною методикою отримали середній бал $X_2 = 34,1$ при дисперсії $\sigma_2^2=17,2$

Різниця між середніми двох груп становить $(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) = 60,1 - 34,1 = 26$ балів. Необхідно перевірити, чи випадкові ці розбіжності, чи обумовлені більшою ефективністю експериментальної методики. Нульова гіпотеза формулюється на припущенні, що відхилення середніх випадкове, тобто $H_0 : X_1 = X_2$. Альтернативна гіпотеза передбачає, що експериментальна методика ефективніша, тобто $H^a : X_1 > X_2$

Проектуючи експериментальну модель навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум, необхідно визначити мінімально достатній обсяг вибіркової сукупності, за якою б вибіркові оцінки репрезентували основні властивості генеральної сукупності.

Для визначення обсягу неповторної вибірки (власне випадкової) у математичній статистиці використовується формула:

$$n = \frac{t^2 \sigma^2}{\Delta^2}$$

Під час організації вибіркового обстеження важливо запобігти виникненню систематичних похибок. Що стосується випадкових похибок, то уникнути їх неможливо, проте на основі теорії вибіркового методу можливо визначити їх розмір та по можливості регулювати. Отже, розбіжності між оцінками генеральної та вибіркової сукупності називають похибкою репрезентативності.

У формулі ми скористалися значенням граничної похибки вибірки Δ - це максимально можлива похибка для прийнятої ймовірності.

Гранична похибка вибірки обчислювалася за формулою:

$$\Delta = t\mu = 2 * 2.25 = 4,5$$

$$\mu = \sqrt{\frac{\sigma^2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)} = \sqrt{\frac{163.2}{130} \left(1 - \frac{32}{130}\right)} = 2,25$$

Обчисливши статичні параметри граничної вибірки $\Delta = 4,5$ квадратичного відхилення $\sigma^2 = 163,2$ ми можемо зробити розрахунок мінімального обсягу вибірки:

$$n = \frac{2^2 * 163}{4,5^2} = \frac{4 * 163}{20,25} = 32$$

При такому формулюванні H_0 проводиться однобічна перевірка нульової гіпотези. Статистичною характеристикою перевірки H_0 є нормоване відхилення середніх

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{G^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

яке підпорядковане розподілу ймовірностей Стюдента з числом ступенів

свободи $R = n_1 + n_2 - 2$.

У нашому прикладі $R = 32 + 32 - 2 = 62$

Оцінка середньої з групових дисперсій G становить :

$$G^2 = \frac{\sum_1^m G^2 n}{n_1 + n_2 - 2} = \frac{159,35 * 32 + 114,47 * 32}{32 + 32 - 2} = 141,33$$

Тоді значення

$$t = \frac{60,1 - 34,1}{\sqrt{141,33 \left(\frac{1}{32} + \frac{1}{32} \right)}} = 3,6$$

Критичне значення однобічного t – розподілу Стьюдента при рівні істотності $\alpha = 0,05$ та $R = 62$ становить $t_{0,95}(128) = 1,6$ що менше фактичною $t = 3,6$.

Якщо t розрахункове = 3,6 більше t граничного = 1,6 то різниця між двома вибірковими середніми арифметичними достовірна, не випадкова, і пояснюється вищим рівнем сформованості вмінь складати розповідь-роздум у дітей ЕГ, тому що $X_1 > X_2$ (60,1 > 34,1).

Отже, нульова гіпотеза $H_0 : X_1 = X_2$ відхиляється. Ступінь упевненості в тому, що отримані розбіжності не є випадковими дорівнює 95%. З імовірністю $R = 0,95$ можна стверджувати, що експериментальна методика навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуму є більш ефективною.

За теорією ймовірності статистична обробка експериментальних даних полягає у знаходженні вибіркових оцінок математичного сподівання випадкової величини [66, с. 15]:

вибіркова оцінка математичного сподівання

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

Зі статистичної обробки даних педагогічного експерименту маємо такі оцінки: вибіркові оцінки математичних сподівань змінних вибірки КГ рівні $\bar{x}_{11} = 7,33$, $\bar{x}_{12} =$

7.46, $\bar{x}_{13} = 7.3$, $\bar{x}_{14} = 7.1$, $\bar{x}_{15} = 7.56$; вибіркові оцінки математичних сподівань змінних вибірки ЕГ рівні $\bar{x}_{21} = 8.59$, $\bar{x}_{22} = 8.31$, $\bar{x}_{23} = 8.50$, $\bar{x}_{24} = 8.53$, $\bar{x}_{25} = 8.78$.

Перейдемо до аналізу експериментальних даних з урахуванням супутних величин суми балів, отриманих в експериментальних завданнях.

Завдання розподілу двох класів подій за векторами вихідних параметрів розв'язується за допомогою роздільної (дискримінантної) функції, що в лінійному випадку є гіперплощиною виду $R = \lambda_1 x_1 + \dots + \lambda_i x_i + \dots + \lambda_p x_p$, де λ_i – невідомі коефіцієнти; x_i – компоненти характеристичного вектора; p – вимірність характеристичного вектора.

Коефіцієнти роздільної площини двох класів подій обчислюються таким чином [77, с. 49], що максимізується відношення міжвибіркового (за класами) розходження середніх значень до внутрішньовибіркових дисперсій. Множини значень роздільної площини за значеннями векторів першого і другого класів більш розпізнавані, ніж відповідні множини будь-якого з компонентів. Для побудови функції, що розділяє два класи подій, складемо систему лінійних рівнянь п'ятого порядку:

$$\begin{cases} \lambda_1 S_{11} + \lambda_2 S_{12} + \lambda_3 S_{13} + \lambda_2 S_{14} + \lambda_3 S_{15} = \Delta_1 \\ \lambda_1 S_{21} + \lambda_2 S_{22} + \lambda_3 S_{23} + \lambda_2 S_{24} + \lambda_3 S_{25} = \Delta_2 \\ \lambda_1 S_{31} + \lambda_2 S_{32} + \lambda_3 S_{33} + \lambda_2 S_{34} + \lambda_3 S_{35} = \Delta_3 \\ \lambda_1 S_{41} + \lambda_2 S_{42} + \lambda_3 S_{43} + \lambda_2 S_{44} + \lambda_3 S_{45} = \Delta_4 \\ \lambda_1 S_{51} + \lambda_2 S_{52} + \lambda_3 S_{53} + \lambda_2 S_{54} + \lambda_3 S_{55} = \Delta_5 \end{cases}$$

де $\Delta_1, \Delta_2, \Delta_3, \Delta_4, \Delta_5$ – різниці між відповідними вибірковими оцінками математичних сподівань змінних першої та другої вибірок; $\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3, \lambda_4, \lambda_5$, – шукані коефіцієнти дискримінантної (роздільної) функції S_{uv} – узагальнена сума внутрішньовибіркової коваріації змінних величин u, v , що обчислюється за формулою

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

де p – номер сукупності, $p = 1, 2$; n_p – кількість спостережень у першій та другій сукупностях, $n_1 = 32$, $n_2 = 32$; u, v – змінні величини (x_1, x_2, x_3, x_4, x_5); \bar{u}_p, \bar{v}_p – вибіркові оцінки математичних сподівань першої та другої сукупностей відповідних

змінних величин; Δ – величина вказує на ступінь розбіжності між вибірковими середніми двох сукупностей.

Для відповідних компонентів маємо таку систему п'яти лінійних рівнянь з п'ятьма невідомими

$$\begin{cases} 283.76\lambda_1 + 260.60\lambda_2 + 270.88\lambda_3 + 268.48\lambda_4 + 257.43\lambda_5 = -1.40 \\ 260.60\lambda_1 + 254.41\lambda_2 + 254.38\lambda_3 + 255.76\lambda_4 + 242.96\lambda_5 = -1.62 \\ 270.88\lambda_1 + 254.38\lambda_2 + 273.85\lambda_3 + 266.27\lambda_4 + 253.19\lambda_5 = -1.58 \\ 268.48\lambda_1 + 255.76\lambda_2 + 266.27\lambda_3 + 272.62\lambda_4 + 253.76\lambda_5 = -1.65 \\ 257.43\lambda_1 + 242.96\lambda_2 + 253.19\lambda_3 + 253.76\lambda_4 + 251.35\lambda_5 = -1.44 \end{cases}$$

розв'язок якої дає лінійну роздільну (дискримінантну) функцію $R = 0.0202 x_1 - 0.0167 x_2 - 0.0065 x_3 - 0.0077 x_4 + 0.0041 x_5$.

Обчислення значень дискримінантних функцій за значеннями компонент характеристичних векторів інтегрує багатовимірну інформацію до однієї величини, що відкриває можливості до аналізу.

Вихідні дані та обчислені значення роздільних (дискримінантних) функцій обох вибірок зведено до таблиці Б.1

Таблиця Б.1

Значення роздільної функції ЕГ та КГ.

№	КГ						ЕГ					
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	R _i	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	R _i
1	4	4	4	4	4	0.0265	4	4	4	4	4	0.0265
2	4	4	4	4	4	0.0265	5	4	5	5	5	0.0164
3	4	4	4	5	5	0.0302	5	5	5	5	6	0.0291
4	4	4	4	5	5	0.0302	5	5	6	6	6	0.0433
5	4	4	4	5	5	0.0302	6	6	6	6	6	0.0398
6	5	4	4	4	4	0.0024	7	6	6	6	7	0.0155
7	5	4	4	4	4	0.0024	7	6	7	7	7	0.0297
8	5	4	5	4	5	0.0087	7	7	7	7	8	0.0424
9	4	4	4	5	5	0.0302	8	7	7	7	8	0.0222
10	5	4	4	4	5	0.0024	8	8	7	7	7	0.0430
11	5	5	5	5	5	0.0332	8	8	7	7	8	0.0389
12	5	5	5	5	5	0.0332	8	8	7	8	7	0.0507
13	5	5	5	5	6	0.0291	7	8	7	8	8	0.0669
14	5	5	5	6	6	0.0368	8	8	8	8	8	0.0531
15	6	5	5	5	6	0.0089	8	8	8	8	8	0.0531

16	6	5	6	5	6	0.0153	7	8	8	8	9	0.0692
17	6	6	6	6	6	0.0398	8	8	9	8	9	0.0555
18	7	6	6	6	7	0.0155	9	9	9	9	9	0.0597
19	7	6	7	7	7	0.0297	9	8	9	9	10	0.0389
20	7	7	7	7	7	0.0464	9	9	9	9	9	0.0597
21	7	7	7	7	8	0.0424	9	9	9	9	10	0.0556
22	8	7	7	7	8	0.0222	9	9	10	10	10	0.0698
23	8	7	8	7	8	0.0286	10	10	10	10	10	0.0664
24	8	8	8	8	8	0.0531	11	10	10	10	11	0.0421
25	9	8	9	8	8	0.0393	11	10	11	11	11	0.0563
26	9	9	9	8	9	0.0520	11	10	11	11	11	0.0563
27	9	9	9	9	10	0.0556	11	11	10	11	11	0.0665
28	10	9	9	9	10	0.0354	12	11	12	11	11	0.0592
29	10	9	9	10	10	0.0432	12	11	12	12	11	0.0670
30	10	10	10	10	10	0.0664	12	11	12	12	12	0.0629
31	11	10	10	11	11	0.0498	12	12	12	12	12	0.0796
32	11	10	11	11	11	0.0563	12	12	12	12	12	0.0796

Приймаючи до уваги тільки значущі цифри поділимодіапазонзмінирозпізнавальних функцій на вісім відтінків та визначимо частоти попадання до кожного з них. Це надає можливість побудувати відповідні графіки для вибірки КГ, вибірки ЕГ.

Таблиця Б.2.

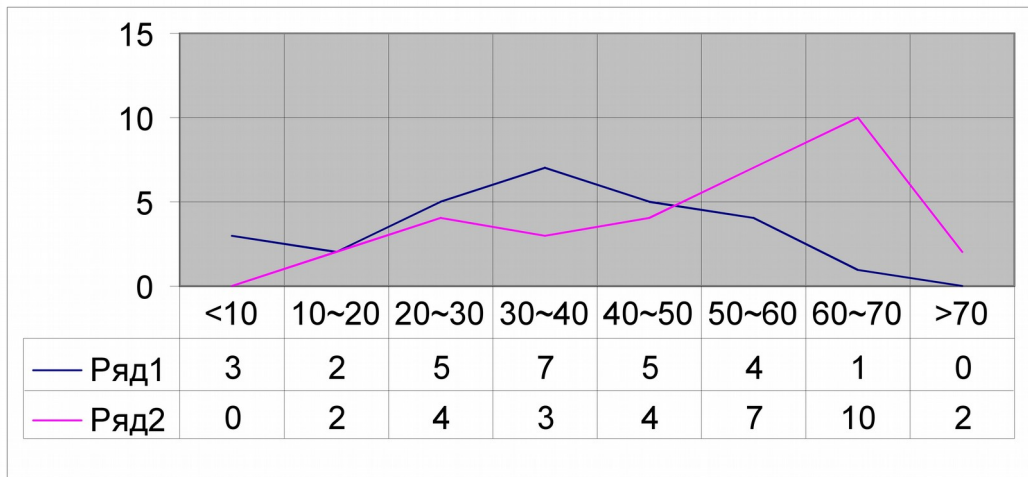
Таблиця розподілу частот значень розпізнавальних функцій ЕГ та КГ

R_i вибірки КГ								
	3	2	5	7	5	4	1	0
R_i вибірки ЕГ								
	0	2	2	4	5	7	10	2

Унаочнимо цей факт за допомогою графіка та діаграми.

Графік Б.1.

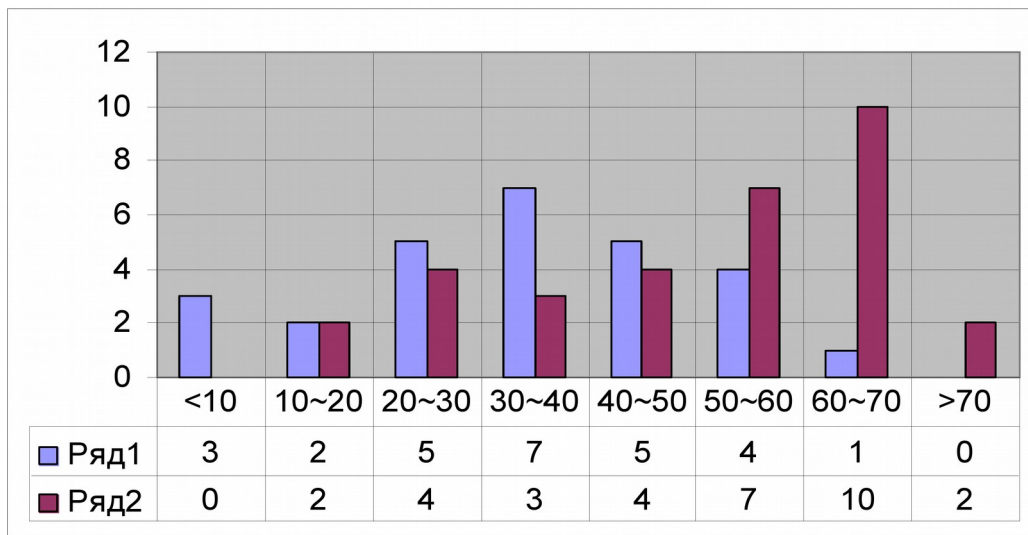
Графік набутих частот значень розпізнавальної (дискримінантної) функції



Графік Б.1 демонструє деяке скупчення частот першої вибірки в центральній частині та зменшення частот вправо для другої вибірки з одночасною втратою і зменшенням частот в лівій частині. Переконливе унаочнення маємо за відповідної діаграми. Скупчення частот чітко виражене в правій частині гістограм. Наявна тенденція свідчить про те, що дві групи даних за чотирьма показниками достатньо розподіляються.

Діаграма Б.1.

Діаграма накопичених частот значень розпізнавальної (дискримінантної) функції.



Діаграма Б.1 показує розподіл частот, який склався для нашого випадку. Ліві діаграми віддзеркалюють зміни показника рівня сформованості умінь та навичок дітей КГ складати розповідь-роздум після проведених заходів. Спостерігаємо певну рівномірність в розподілі за частотами. Натомість праві діаграми показника рівня

сформованості умінь та навичок дітей ЕГ складати розповідь-роздум вже мають чітко виражену тенденцію до зсуву праворуч.

Повертаючись до суті експериментальної методики, можемо дійти висновку про те, що проведені заходи суттєво вплинули на зміну значень рівня сформованості умінь дітей ЕГ складати розповідь-роздум і мають доконану ефективність.

Для оцінки міри розходження двох розглядуваних сукупностей застосуємо критерій для різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями. Висунемо щодо багатовимірних середніх значень гіпотезу $H_0: M(X) = M(Y)$ за конкуруючої гіпотези $H_1: M(X) \neq M(Y)$. Вибіркові середні були наведені раніше.

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

$s_{uv} = \frac{S_{uv}}{n_1 + n_2 - 2}$. До цієї матриці знайдемо обернену матрицю s^{ij} розмірами 5×5 .

Для перевірки гіпотези, яка полягає в тому, що розходження одночасно для всіх змінних дорівнює нулеві, можна використати критерій Готелінга [191].

Проміжні обчислення уявляють з себе критерій Магалонобіса D^2 , що можна визначити за формулою

$$D_p^2 = \Sigma \Sigma s^{ij} d_i d_j,$$

де виконується подвійне підсумовування за елементами оберненої матриці та різниць між вибірковими середніми d_i, d_j всіх p змінних. Використовуючи наведені вище дані щодо прямої матриці та різниць між вибірковими середніми отримали обернену матрицю

$$\begin{array}{ccccc} 5.255 & -2.090 & -2.151 & -0.021 & -1.174 \\ -2.090 & 5.421 & -0.246 & -2.205 & -0.625 \\ -2.151 & -0.246 & 5.853 & -2.512 & -0.919 \\ -0.020 & -2.205 & -2.512 & 6.452 & -1.831 \\ -1.175 & -0.625 & -0.918 & -1.831 & 4.804 \end{array}$$

За цих наявних маємо критерій Магалонобіса $D^2 = 0.888$ та переходимо

до критерія Готелінга за формулою

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

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

Отже, $p=5$ та $n_1 + n_2 - p - 1 = 58$. Обчислене значення $F = 2,3$. Обираючи прийнятний рівень значущості $\alpha = 0,1$ з таблиць розподілу [191, с. 154] для обчислення зазначених степенів свободи маємо таке значення $F_{52}^5 = 1,963$. Оскільки критичне значення $F_{52}^5 = 1,963$ менше, ніж обчислене $2,3656$, то нульову гіпотезу про несуттєвість різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід відкинути. Це означає, що багатовимірні середні відрізняються суттєво та вибір хибної гіпотези можливий лише 1 раз зі 100 випадків.

Такий рівень вимог до проведення педагогічного експерименту слід вважати достатньо жорстким, що свідчить про справджування висунутої гіпотези.

