

ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

МАКАРЕНКО СВІТЛАНА ІВАНІВНА

УДК: 378.245.373.2

**ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ 5-го РОКУ ЖИТТЯ
В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Гавриш Наталія
Василівна,
доктор педагогічних
наук, професор

Луганськ – 2010

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ	11
1.1. Наукові підходи до вивчення розвитку словника в дошкільному дитинстві.....	11
1.2. Характеристика розвитку словника дітей 5-го року життя	32
1.3. Дослідження словника дітей у дошкільній лінгводидактиці	54
1.4. Художньо-естетичний потенціал образотворчої діяльності в контексті збагачення словника дітей 5-го року життя	66
Висновки з розділу 1	90
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	93
2.1. Особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності	93
2.2. Теоретичне обґрунтування моделі реалізації педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності	140
2.3. Поетапна реалізація педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності	155
2.4. Динаміка лексичного розвитку дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності	185
Висновки з розділу 2	193
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	201
ДОДАТКИ.....	226

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із провідних завдань реалізації сучасної особистісної парадигми дошкільної освіти є плекання індивідуальності кожної дитини, підтримка її прагнення виявляти самостійність, об'єктивувати потребу в самовизначенні, самореалізації [153, с. 8]. У цьому контексті все більшої актуальності набуває розвиток якостей мовлення дітей як одного із засобів самовираження, особливо з огляду на сенситивність дошкільного віку щодо розвитку мовлення й характерну для цього періоду природну емоційність і мовну чутливість малюків. Водночас розвиток активного мовлення істотно гальмує засилля екранних засобів інформації (відео та DVD, комп'ютер, Інтернет тощо) – „телевізійні”, „екранні” діти – мовленнєво пасивні, страждають точністю і яскравістю їхньої лексики. „Мовленнєві” проблеми „екранних” дітей відбиваються й на особливостях розвитку інших видів діяльності, зокрема образотворчої – як способу діалогу зі світом: дошкільники „зависають” на тиражуванні одноманітних робіт, а в техніці виконання подекуди залишаються на початковому рівні.

Сучасні дослідження в галузі педагогіки й психології доводять, що дитина за своєю природою є поліхудожньою, її свідомість здатна одночасно охопити всі види художньої діяльності з їх своєрідним переплетінням у процесі розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Григор'єва, Т. Казакова, І. Ликова, Е. Маркова, Б. Юсов та ін.). При цьому гармонійний взаємозв'язок видів художньої діяльності, в якому мовлення, художнє слово є стрижневими компонентами, створює сприятливі умови для збагачення словника дітей. Надзвичайний художньо-естетичний потенціал щодо цього має образотворча діяльність, у якій мовленнєві дії можуть підпорядковуватися меті й змісту зображення чи навпаки спрямовувати, стимулювати його (Л. Бачерикова, О. Вепрева, Є. Ігнат'єв, М. Кольцова, Т. Комарова, Г. Люблінська та ін.). За таких умов і слово, і зображення одночасно виявляються для дітей найкращими засобами вираження внутрішнього світу, почуттів,

оригінальності, самостійної думки в художньому образі (Н. Горбунова, О. Дронова, Л. Компанцева, Т. Постоян, Ю. Руденко, О. Савушкіна та ін.). Задоволення цієї потреби дає можливість подальшого розквіту особистості дитини, духовних резервів її самоусвідомлення, самооцінки й самовдосконалення.

З усіх етапів дошкільного дитинства найбільш сенситивним у лексичному розвитку є п'ятий рік життя: на тлі природної емоційності мовленнєва діяльність стає особливо активною й вільною. Саме з цим періодом науковці пов'язують „вибух” у розвитку словника, відзначають характерне для п'ятирічок посилення уваги до точності слововживання, прагнення до самоствердження, визнання через мовлення (Е. Аркін, А. Богуш, Л. Березовська, Л. Виготський, О. Запорожець, Л. Калмикова, К. Крутій, Г. Лаврентьева, Л. Парамонова, О. Ушакова, С. Цейтлін, В. Штерн та ін.). Отже, очевидним є протиріччя між фізіологічними передумовами, природним потенціалом мовленнєвого розвитку п'ятирічних дошкільників, з одного боку, і недостатньою розробленістю методики збагачення словникового запасу дітей в умовах поліхудожнього простору – з іншого, що й зумовило вибір теми дослідження: **„Збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: Дисертаційну роботу виконано в межах наукової теми „Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасних закладах освіти” (№ держреєстрації 0104U005504), що входить до тематичного плану кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Автором було досліджено збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності. Тему затверджено Вченою радою Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 2 від 24.09.2006 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 2 від 27.02.2007 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

Завдання дослідження:

1. Розкрити зміст поняття „збагачення словника дітей в образотворчій діяльності”; схарактеризувати особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

2. Визначити критерії, показники й рівні розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

3. Виявити й експериментально апробувати педагогічні умови збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

4. Розробити й експериментально апробувати модель та методику реалізації педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

Об’єкт дослідження – образотворчо-мовленнєва діяльність дітей 5-го року життя.

Предмет дослідження – педагогічні умови збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

Гіпотеза дослідження: Збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності дітей; урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності.

Методи дослідження. *Теоретичні:* систематизація й узагальнення даних наукової та методичної літератури з проблеми збагачення словника

дітей 5-го року життя, їх аналіз, порівняння – з метою уточнення сутності ключових понять дослідження та проектування моделі реалізації педагогічних умов збагачення словника дітей в образотворчій діяльності, систематизації методів збагачення словника; *емпіричні*: анкетування вихователів, аналіз планів освітньо-виховного процесу – для вивчення стану роботи зі збагачення словника дітей середнього дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності, її відповідності вимогам чинних програм; спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей і педагогів під час занять з образотворчої діяльності; педагогічний експеримент – для перевірки педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності; *математично-статистичні* – кількісний і якісний аналіз результатів експериментальних даних з метою з'ясування рівнів розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

База дослідження: Дослідження здійснювалось на базі дошкільних навчальних закладів міст Костянтинівки, Краматорська, Красноармійська, Слов'янська та Гришинського ДНЗ Красноармійського району Донецької області, а також м. Луганська. В експерименті взяли участь 192 дитини віком 4 – 5 років: 95 у контрольних групах (ДНЗ №№ 4, 13 м. Костянтинівки; № 53 – м. Краматорська, № 3 – м. Слов'янська; №№ 8, 2 – м. Красноармійська; Гришинського ДНЗ Красноармійського району Донецької області) та 97 – в експериментальних (ДНЗ №№ 5, 10, 34 м. Костянтинівки та ДНЗ №39 м. Луганська), 20 вихователів цих дошкільних навчальних закладів. Анкетуванням було охоплено близько 100 вихователів Донецької та Луганської областей – слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Наукова новизна дослідження: *уперше* визначено, обґрунтовано та досліджено педагогічні умови збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності (блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній

коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності; урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності); визначено критерії (змістовий та експресивний), показники й схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності; розкрито зміст поняття „збагачення словника дітей в образотворчій діяльності”. *Уточнено* особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності, пов’язані зі схожістю у фазах розвитку мовленнєвої й образотворчої діяльності та відображенням одних і тих самих ступенів узагальнення, з поступовим переходом зовнішнього мовлення під час малювання у внутрішнє, виявленням індивідуальних відмінностей дітей у відображенні в малюнку смислу слів та особливостей світосприйняття, в інтересах до образотворчої діяльності хлопчиків і дівчаток. *Дістала подальшого розвитку* методика збагачення словника дітей 5-го року життя в освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Практична значущість дослідження визначається розробкою методики діагностування рівня розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності; моделі реалізації педагогічних умов та експериментальної методики збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності; тематичного словника спеціальних термінів образотворчої діяльності для дітей 5-го року життя; добіркою словесно-поетичної наочності до розроблених тематичних циклів занять з образотворчої діяльності, що можуть бути застосовані в практиці роботи ДНЗ, а також у процесі викладання фахових методик на дошкільних факультетах вищих навчальних закладів та в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в роботу ДНЗ, вихователі яких входять до асоціації педагогів дошкільних закладів м. Костянтинівки з теми „Формування художньо-естетичної компетентності дітей дошкільного віку”

(акт про впровадження № 01/17-415 від 27.12.2007 р.); у практику роботи дошкільних навчальних закладів: №№ 5, 10, 34 м. Костянтинівки Донецької області (акт про впровадження № 01/17-852 від 29.12.2008 р.), № 39 м. Луганська (акт про впровадження № 197 від 18.12.2009 р.); навчальних занять курсів підвищення кваліфікації Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти для вихователів, методистів та завідувачів дошкільних навчальних закладів (акт про впровадження №218/02 від 12.04.2010 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням вихідних положень та практичним використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті й завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних, дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, що забезпечило, крім теоретичного обґрунтування проблеми, її втілення в практику роботи дошкільних навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження було представлено й обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: II Міжнародній „Актуальні проблеми психолінгвістики” (Переяслав-Хмельницький, 2007); Міжнародній „Сучасне дошкілля: реалії та перспективи” (Київ, 2008); III Міжнародній „Актуальні проблеми психолінгвістики” (Переяслав-Хмельницький, 2008); III Міжнародній „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти” (Луганськ, 2010) та всеукраїнських „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної парадигми освіти” (Слов’янськ, 2007); „Педагогічна діагностика в системі дошкільної та початкової освіти” (Луганськ, 2009) науково-практичних конференціях, а також на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у 7 публікаціях автора, з них 3 статті у фахових виданнях України, 2 – у

співавторстві та 3 – доповіді на конференціях. Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у висвітленні історії становлення методики розвитку словника дітей та розкритті системи роботи з організації художньо-творчої діяльності дошкільників у процесі їх знайомства з видами і жанрами образотворчого мистецтва.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 200 сторінок. У тексті вміщено 4 рисунки, 11 таблиць, що займають 9 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 18 сторінках. Список використаних джерел містить 260 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Наукові підходи до вивчення розвитку словника в дошкільному дитинстві

Дослідження лексичного розвитку дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності відбувалося на основі системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Вивчення лексичного розвитку на основі системного підходу пов'язане з розумінням мови як системної сукупності взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів; системи суспільно вироблених засобів для здійснення діяльності спілкування й пізнання. Л. Щербою виокремлено три аспекти дослідження мовних явищ: 1) мовленнєва діяльність, зокрема процеси говоріння й розуміння; 2) мовні системи – передусім словники й граматики мов (виводяться на основі всіх актів говоріння й розуміння, що мають місце в певну епоху життя окремої спільноти); 3) мовний матеріал – як сукупність усього того, що мовиться й розуміється цією спільнотою [249]. Для реалізації цієї найважливішої функції мови – здійснення діяльності спілкування й пізнання – важливі такі якості, як „здатність” до віддзеркалення навколишньої дійсності за допомогою певних знаків (головним й універсальним з яких є слово), до фіксації й узагальнення інформації за допомогою певних специфічних знаків – знаків мови та допоміжних „метамовних” (невербальних) знаків [72].

Найпоширенішим є визначення **мови** як „системи знаків, що функціонують у якості засобів спілкування і знаряддя думки” [184, с. 8] або „знакової системи, що кодує навколишню дійсність (позамовну реальність)” [22, с. 40].

Ураховуючи, що кожна система має свою структуру [203], при визначенні основних одиниць мови фахівці спираються на теоретичну концепцію „аналізу цілісного за одиницями”, розроблену Л. Виготським, за якою одиницею тієї чи іншої системи вважається „такий продукт аналізу, який володіє всіма основними якостями, властивими цілому, і який є надалі нероздільними живими частинами цієї єдності” [35, с. 15]. До основних одиниць мови науковці відносять фонему, морфему, слова, речення й текст (Ф. Березін, М. Кочерган, М. Пентиліук, А. Реформатський та ін. [11; 104; 172; 190]). Психологи та психолінгвісти до одиниць мови (усіх мовних структур, у яких наявне значення: морфем, слів, словосполучень, речень (фраз), текстів як розгорнутих зв’язних висловлювань) додають й елементи мови, що мають значущість (тобто певну роль в установленні структури мовних одиниць): звуки (фонему), букви (графему), виразні рухи (кінеми) в кінетичному мовленні (О. Супрун та ін.).

Основні одиниці мови утворюють у її загальній системі відповідну чотирирівневу (чотириярусну) будову, що складається з взаємопов’язаних фонологічного рівня (одиницями якого є фонему), морфологічного (морфему), лексико-семантичного (лексему) і найвищого – синтаксичного (речення) рівнів [104]. Рівнева або „вертикальна” будова системи мови відображає її „ієрархічну” структурну організацію (характеризує частину й ціле, взаємозв’язок одиниць нижчого й вищого рівнів: фонему й морфему, морфему, словоформи й словосполучення, речення й текст [22, с. 41]), а також – послідовність, етапи „мовної роботи” з формування в дитини мовленнєвих уявлень й узагальнень. Загальна „черговість” формування основних підсистем мови, безумовно, витримується в онтогенезі мови, і така ж загальна послідовність у роботі над різними компонентами (підсистемами) мови повинна дотримуватися у структурі „мовної роботи” – із засвоєння системи мови. Це зумовлено „структурною „ієрархією” мовних одиниць; тим, що кожна одиниця більш високого рівня утворюється на основі певного поєднання одиниць нижчого рівня, як і сам вищий рівень створюється

нижчими (або „базовими”) рівнями. Проте, як зазначають науковці В. Глухов, В. Ковшиков, послідовність ця не має строго „лінійного” характеру; зокрема, засвоєння різних компонентів мови може в певні періоди „мовного онтогенезу” проходити одночасно, формування „вищих” структур мови може починатися й до того, як „базові” структури повністю сформовані, тощо [186, с. 100].

Усі названі рівні системи мови становлять також і окремі системи, тобто, крім рівневої („вертикальної”) будови, система мови характеризується внутрішньою („горизонтальною”) будовою, яка визначається складною взаємодією структурних одиниць. Лексико-семантична система, процес становлення якої в дітей дошкільного віку становить предмет нашого дослідження, є найрухомішим серед усіх мовних рівнів. Це зумовлене тим, що лексика, прямо чи опосередковано відображаючи дійсність, реагує на зміни в суспільному, матеріальному й культурному житті народу появою нових спеціальних слів – термінів або цілих термінологічних шарів, що нерідко переходять у галузь загальноновживаної лексики. Тому системність лексичного складу зумовлена не лише комунікативними потребами, а й системністю об’єктивного світу, відображеного в лексиці.

Отже, знання „базових” рівнів мови дає змогу дійти важливого для нашого дослідження методичного висновку: повноцінне засвоєння мови можливе тільки на основі повного й міцного засвоєння „мовних знань” стосовно всіх його структурних компонентів, на основі формування відповідних мовних операцій з основними одиницями мови [226]. Це має принципово важливе значення в аспекті спадкоємності в роботі з дітьми переддошкільного й дошкільного віку, дошкільних навчальних закладів та шкільних освітніх установ.

Значущим для вивчення методологічних аспектів формування дитячої лексики є дефініційний аналітичний огляд таких понять, як „лексика”, „слово” – „образ” – „смысл” – „значення” та „розуміння” – „вираження”.

Лексика (з грец. *leksikos* – словесний, слово, вислів, зворот мови) – це

сукупність слів, що входять до складу мови; словниковий склад мови [121], будь-якого її стилю, сфери, а також чийх-небудь творів, окремого твору [134]; сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку; окремі шари чи групи слів – побутова лексика, професійна; словниковий склад мови, сукупність усіх слів, наявних у мові [151].

Щодо поняття „слово”, то з'ясування його сутності ускладнюється наявністю безлічі наукових визначень, які об'єднує розуміння слова найконкретнішою мовною одиницею, основною й базисною. Проте жодне з них не враховує всіх нюансів, притаманних різнорідним словам у мовах світу. Спроби дати дефініцію слова не припиняються. Наведемо деякі з визначень: **слово** – найменша смислова одиниця мови (Б. Головін [50]); основна одиниця лексико-семантичного рівня мови, що виконує номінативну функцію (Г. Лаврентьєва [121]); мінімальна структурно-семантична одиниця мови, яка виражає своїм звуковим складом поняття про предмети, процеси, явища дійсності, їхні ознаки чи відношення між ними, вільно відтворюється в мовленні і служить для побудови висловлювань (Д. Ганич, І. Олійник [44]); оформлена за нормами мови мовна одиниця, що складається зі звука чи комплексу звуків і називає певні об'єкти або виражає емоційно-вольові прояви; зазвичай однаково розуміється колективом людей, які розмовляють однією мовою й історично пов'язані між собою; граничний складник речення, здатний безпосередньо співвідноситися з предметом думки.

Для всіх визначень спільним є акцентування на смисловому аспекті слова (щось позначає), інші ознаки визначень не збігаються. Зокрема, вчені звертають увагу на використання слова як інструменту для побудови висловлювання, вільну відтворюваність слова в мовленні; на однакове розуміння слова мовцями; акцентують увагу на неподільності слова на менші подібні єдності (Д. Ганич, Б. Головін, І. Олійник). Як засвідчують усі вищенаведені визначення, слово – це єдність звучання й значення. Немає слів

без звукової оболонки, але й немає слів без значень. Отже, слово – двостороння одиниця: має план вираження (звукова оболонка, експонент) і план змісту (значення), та характеризується цільністю, виокремленістю, ідіоматичністю та вільною відтворювальністю в мовленні [104, с. 184].

Кожна нова людина, яка вступає в життя й поступово освоює його, відчуває вплив і предметів, і слів, що їх позначають і вже відомих старшим. Проте засвоєння й розуміння різноманіття значень мовних знаків, а також їх уведення в активне мовлення відбувається в людини не відразу, а розвивається й збагачується довгі роки. Нейрофізіологи та психологи доводять: для засвоєння слів, що набувають значення, необхідно бачити речі, рухатися серед них, слухати, сприймати – словом, накопичувати в пам'яті всю сенсорну інформацію, що надходить до аналізаторів і створює в мозку певні образи різної модальності й різного ступеня узагальнення: образи сприйняття, образи-уявлення, поняття та їх відношення – судження й умовиводи [71; 72, с. 83]. Як результат виробляються міцні умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням предмета й відповідним йому фізичним виглядом слів. Кожного разу, коли мозок сприймає вплив предмета, у ньому виникає відповідний словесний образ. І лише за умови утворення зв'язку „предмет – слово” слово здатне викликати образи, що ґрунтуються на діях пам'яті, у якій викарбовано вербалізовані відчуття й уявлення від сприйняття предметів і явищ довкілля. Тобто кожного разу, коли людина чує або згадує слово, у мозку виникає образ, відображення відповідного предмета (І. Павлов). Так слова як мовні знаки стають умовними замісниками образів, вони відсилають до образів і відношень між ними [186, с. 216, 238]. Таким чином, „чуттєві образи набувають нової якості, а саме своєї означеності. У значеннях представлено перетворену й згорнуту в матерії мови ідеальну форму існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і відносин, розкритих сукупною суспільною практикою” [11, с. 81]. Отже, **значення** – це узагальнене й об'єктивне відображення у свідомості людини предметів і явищ довкілля, їх зв'язків та

відносин; так би мовити ярлик, що „приклеюється” до слова й має значення лише для лінгвістичних досліджень. Слово здобуває значення в мовленнєвій діяльності, поза якою воно не має сенсу. Часто значення слова зумовлюється контекстом; отже, воно є динамічним процесом, на який впливають численні чинники. Слово як універсальний знак мови не просто позначає той чи той предмет (або його властивість, якість та інше), воно несе узагальнену інформацію про цей предмет, його властивості й функції. За словами Л. Виготського, значення – це єдність узагальнення та спілкування, комунікації та мислення [35]. Виходячи саме з такої „семантичної природи” слова, Л. Виготський і визначив його як єдність знаку („імені”) і значення. Водночас, значення слова є передумовою взаєморозуміння людей у процесі мовного спілкування, оскільки воно зафіксовано в системі мови й завдяки цьому набуло „стійкості” [35]. Отже, однією з закономірностей та найважливіших умов засвоєння рідної мови дітьми є здатність розуміти значення мовних одиниць (Л. Федоренко [152; 233], Л. Калмикова [192]).

Оскільки думка, за визначенням Л. Виготського, не просто формується в слові, а відбувається в ньому, значення є найменшою смисловою одиницею мовленнєвого мислення. Воно знаходиться між думкою та словом, ось чому в слові переплітаються комунікація й мислення (О. Лурія). Слово як „феномен мислення” визначає своєрідність і важливість цілеспрямованої лексичної роботи з дітьми, яка тісно пов’язана з розвитком пізнавальної діяльності, формуванням уявлень, накопиченням знань про довкілля, засвоєнням елементів понятійного мислення.

Розрізняють лексичне значення мовного знака (або предметне, що означає предмети, явища, їх дії та ознаки) і граматичне (що означає логічні відношення – мету, причину, місце) [11; 104]. Оволодіваючи мовою, людина оволодіває лексичними й граматичними значеннями.

Упродовж конкретного вивчення предмета чи явища із застосуванням попередньо накопичених знань формуються поняття. Поняття виражаються словом або сталим словосполученням, тобто слова не позначають, не

називають, а саме виражають, оформлюють поняття. Слова, що виражають поняття, є термінами понять, а розгорнуте мовне вираження поняття – визначенням терміна. По-перше, поняття – це відображення предмета у свідомості людини природним шляхом, через органи чуття й процеси мислення, зв'язок між лексичним значенням і предметом устанавлюється людиною штучно. По-друге, поняття формуються у свідомості людини ще до появи слова. Їх утворення зумовлено практичними потребами абстрагування й узагальнення під час практичної діяльності людей. По-третє, науковці вказують на існування таких слів, які не виражають понять (вигуки, частки, власні назви) або одночасно з поняттям містять емоційно-оцінну ознаку, до того ж, багатозначне слово може виражати різні поняття, що не завжди виражаються словами [11; 104; 190].

Отже, слово й поняття тісно пов'язані між собою, але не тотожні. Оскільки слово не завжди виражає поняття, а поняття виражається словом, лексичне значення не ототожнюється ні з поняттям, яке слово виражає, ні з предметом, яке слово називає, позначає. Натомість мова закріплює в словах результати людського пізнання, а фактом існування поняття, що відображає предмети та явища реального світу, є його вираження в слові [22, с. 23].

Одні й ті самі слова в кожній людини викликають власні образи й набувають власного смислу, який дозволяє їй орієнтуватися, усвідомлено діяти та затверджувати себе у світі практики й спілкування. У цьому полягає сутність процесу розуміння, що досліджує герменевтика. **Розуміння** визначається як ступінь оволодіння значеннями, як тлумачення, інтерпретація, збагнення судження іншої людини (Ю. Синько [205, с. 7]). У цьому процесі той, хто розуміє, намагається знайти смисл, який дозволяє йому орієнтуватись, усвідомлено діяти й затверджувати себе у світі практики й спілкування.

Під **смислом** розуміємо індивідуальне, суб'єктивне значення, якого слово набуває для людини в кожній конкретній ситуації здійснення мовної діяльності [186, с. 115]. З іншого боку, смисли передають розуміння

людиною значень слів, довкілля в цілому, оскільки кожного разу вибирається необхідне для кожної конкретної ситуації значення слова. В. Глухов, В. Ковшиков називають це „виділенням з числа всіх зв'язків, що стоять за словом, найбільш актуального в цей момент” [186, с. 113]. Тож, розуміння розглядається саме як процес осмислення, тобто виявлення й реконструкції смислу, а також смислоутворення. Розуміння є виявленням смислу, який знаходиться за межами предмета розуміння; він більш рухомий, ніж значення. Смысл опосередковується досвідом, ціннісними орієнтаціями й усім тим, що складає „індивідуальний смисловий контекст” окремої людини.

Відтак, учені вказують на бівалентність слова, яке водночас має значення (соціальну характеристику) і смисл (індивідуальну характеристику). Значення слова (одне або кілька) належить мові, а смисл – тому, хто це слово використовує [77].

Оперування значеннями слів – це, по суті, оперування абстракціями, тобто поняттями, що відображають сутнісні боки предмета або зв'язок між ними. Розуміння ж, оволодіння смислами цих знаків (значень) досягається встановленням конкретних, багатоманітних зв'язків того, що є в досвіді людини й зумовлює його інтерпретацію [205, с. 13 – 17].

Розуміння кожного окремого слова є умовою розуміння ситуації, іншого. Саме слово – через своє значення й смисл – є основним „фіксатором” життєвого – соціально-особистісного досвіду людини.

Широковідомою є класифікація частин мови В. Виноградова. На думку вченого, частинами мови є тільки повнозначні слова. У його класифікації виділено чотири категорії слів: частини мови (імена: іменник, прикметник, числівник; займенник, дієслово, прислівник і категорія стану), модальні слова, частки мови та вигук [29].

Лінгвісти стверджують, що слова є неоднорідними за своєю структурою й за функціями (М. Львов, І. Срезневський, Л. Щерба та ін.); вважають, що основною функцією слова є номінативна [142; 217; 250]. Так,

тільки за цією функцією (за способом номінації) слова поділяють на чотири типи: 1) повнозначні (слова-етикетки), тобто слова (іменники, дієслова, прикметники, числівники й прислівники), що називають явища навколишнього світу, є носіями понять та виконують синтаксичні функції членів речення; 2) вказівні (займенникові), які позначають предмети опосередковано або за відношенням до осіб мовлення; 3) службові – слова-організатори для побудови речень (сполучники, прийменники, частки, зв'язки, слова ступеня, артиклі), що не мають номінативної функції, а лише виражають відношення; 4) вигуківі, які стосуються не думки, а емоцій [104, с. 186 – 187].

Слова в мові існують не ізольовано одне від одного, а утворюють єдину лексичну систему, кожна одиниця якої пов'язана з іншими одиницями різними відношеннями й за значенням, і за формою (полісемічні, синонімічні, антонімічні зв'язки; тематичні та лексичні групи). При засвоєнні й застосуванні лексики ці зв'язки починають взаємодіяти: навколо кожного слова формуються змістові (семантичні) поля, або так звані вербальні мережі. Процес якісного, свідомого засвоєння лексики відбувається шляхом „обростання” його лексичними зв'язками з іншими словами. Лексико-семантична система базується на відношеннях – парадигматичних і синтагматичних (Т. Ахутіна, О. Лурія та ін.) [7; 137].

Характеризуючи парадигматичні відношення як відношення між словами на основі спільності або протилежності їх значень, науковці М. Кочерган, А. Реформатський виокремлюють: 1) відношення смислової подібності (синонімія); 2) відношення смислового протиставлення (антонімія); 3) смислового включення (гіпонімія); 4) супідрядності (наприклад: ялина, сосна, кедр, береза, дуб, вільха, осика, клен, явір перебувають між собою в сурядних відношеннях і в підрядному відношенні щодо гіпероніма дерево) і партитивності, тобто цілого та його частини (сосна – шишка, людина – рука, кінь – грива, лисиця – хвіст) [104; 190].

Найбільшими парадигматичними об'єднаннями є лексико-семантичні

поля як сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, об'єднаних спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників), що відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ: поле спорідненості, поле переміщення (руху), поле розумової діяльності (мислення), темпоральне (часове) поле, метеорологічне (погодне), поле сприймання, поле температури тощо. Кожне поле має у своєму складі спільну (інтегральну) ознаку – архісему, яка об'єднує всі одиниці поля й виражається лексемою з узагальненим значенням (спорідненість, мислення, темпоральність (час), погода, сприймання, температура). Кожна окрема одиниця лексико-семантичного поля повинна відрізнятися від інших одиниць цього самого поля хоча б однією диференційною ознакою.

Не менш дослідженими в лінгвістиці (мовознавстві), зокрема у структурній лінгвістиці [186, с. 146, 147, 196, 248], є синтагматичні відношення – лінійні зв'язки слова, його сполучуваність, контекст [104, с. 213]. Між значеннями слова та його сполучуваністю існує тісний зв'язок. Значенням слова зумовлюється його сполучуваність, а розширення чи зміна сполучуваності слова (уживання слова в незвичайних контекстах) призводить до зміни його значення.

Отже, усвідомлення теоретичних лінгвістичних засад дослідження розвитку дитячої лексики дало змогу сформулювати такі положення:

Для формування повноцінних уявлень про знаки мови, для успішного засвоєння всієї системи рідної мови необхідне засвоєння знань і про парадигматичну, і синтагматичну системи мови. При засвоєнні й застосуванні лексики ці зв'язки починають взаємодіяти: навколо кожного слова формуються змістові (семантичні) поля, або так звані вербальні мережі.

Лексико-семантичні поля не є ізольованими об'єднаннями, вони пов'язані між собою. Одним із засобів міжпольових зв'язків є багатозначні слова, що своїми окремими значеннями належать до різних полів. Зв'язок

між полями забезпечує безперервність семантичного простору, об'єднує всі поля в одну лексико-семантичну систему мови.

Лексико-семантичне поле має ієрархічну будову. Воно складається з лексико-семантичних – синонімічних рядів, антонімічних пар, гіперо-гіпонімів, конверсивів, що притаманні всім шарам лексики та є найважливішими чинниками, які об'єднують і структурують лексико-семантичну систему.

Урахування такої складної внутрішньої будови лексико-семантичної системи мови (парадигматичної системи) підводить до висновку про необхідність відповідного методичного підходу до організації „мовленнєвої”, словникової роботи:

- адже засвоєння системи мови відбувається через засвоєння мовних парадигм. Відповідно й „мовленнєва”, словникова робота повинна будуватися аналогічним чином: шляхом послідовного засвоєння мовних парадигм, яке визначається закономірностями їх засвоєння в ході мовного онтогенезу;
- перехід до засвоєння кожної подальшої („надбудовної” або „похідної” по відношенню до попередньої) мовної парадигми повинен здійснюватися тільки після того, як попередня парадигма освоєна тими, хто навчається, повністю або хоча б „на дві третини”. Це забезпечує формування достатньо повних і чітких мовних уявлень і, головне, мовних узагальнень, без чого формування міцних мовних знань виявляється неможливим;
- процес якісного, свідомого засвоєння лексики відбувається шляхом „обростання” слова лексичними зв'язками з іншими словами. Саме тому в організації лексичної роботи потрібно орієнтуватися не на ізольоване репрезентування значення слова, а на включення його в словосполучення, речення, зв'язне висловлювання. У результаті такої роботи діти засвоюватимуть і самі слова, і системні зв'язки між ними.

Методологічну основу дослідження становить також діяльнісний підхід, оскільки процес розвитку лексики неможливий поза будь-якою

діяльністю (трудовою, ігровою, пізнавальною тощо). Стисло означимо основні положення цього підходу.

Проблему формування свідомості й становлення особистості в історичному та онтогенетичному процесі неможливо розглядати без ставлення до її діяльності. З'ясуємо сутність поняття „діяльність” як однієї з основних категорій психолого-педагогічної науки.

Саме поняття діяльності у філософському плані висхідне до ідей Г. Гегеля. У словниках феномен „*діяльність*” визначається як „спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність” [136, с. 39; 184, с. 83]; „динамічна модель взаємодії, кореляції об'єкта з об'єктивною реальністю, у процесі якої виникає репродукція – утілення в об'єкті психічної моделі, реалізації ставлень самого суб'єкта до об'єктивної дійсності” [253, с. 72]. Діяльність – це специфічна людська й предметно спрямована активність особистості [139, с. 9 – 18]. Ми послуговуватимемося таким визначенням поняття: „*Діяльність*” – це спосіб існування людини, всебічний процес перетворення нею навколишньої й соціальної реальності у відповідності з її потребами, метою й завданнями [58, с. 112]. Визначення важливих характеристик діяльності (предметність, цілеспрямованість, колективність) допомагає зрозуміти її зміст, необхідний для формування особистості дитини.

Проблему діяльності досліджували філософи (М. Каган та ін.), психологи (Д. Ельконін, О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), які розробили основні положення теорії діяльності.

Характеризуючи „діяльність” адекватно виразу „активність людини”, в ній виокремлюється „і біологічна життєдіяльність людини, і її соціокультурна, специфічно людська діяльність” [80, с. 5]. Це є істотним для дослідження мовленнєвої діяльності, яка також може відрізнятися залежно від мети. Для побудови дослідницької роботи було важливо врахувати ключові положення теорії діяльності стосовно, зокрема, класифікації за видами (перетворювальна, пізнавальна та ціннісно-орієнтаційна); засобами (матеріально-практична, практично-духовна, відображувально-духовна

діяльність, споживча й продуктивна). За М. Каганом, діяльність людини повинна „творити і довершувати реальне середовище свого існування” [80, с. 47 – 48]. Отже, бачимо, що філософське розуміння діяльності нерозривно пов’язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, у якому вона живе.

Психологічні аспекти теорії діяльності досліджували в різні часи Л. Виготський, І. Зимняя, О. М. Леонтьєв та ін. Діяльність визначено ними як цілеспрямовану активність, що реалізує потреби суб’єкта, спосіб буття людини, здатність змінювати її.

Відомі класифікації видів діяльності за різними ознаками [186, с. 8, 50, 98], у яких мовленнєва діяльність займає особливе місце. Так, дослідження мовленнєвої діяльності як одного з видів пізнавальної діяльності з лінгвістичних позицій пов’язане з ім’ям Л. Щерби. Мовленнєву діяльність учений розглядає як один з трьох аспектів мови нарівні з „психічною організацією”, „мовною системою”, „мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння й розуміння [249]. Звідси й виокремлення в лінгводидактиці видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання й письма.

За психологічним підходом, мовленнєва діяльність розглядається нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини як форма спілкування, опосередкована мовою, що історично склалася в процесі матеріальної перетворювальної діяльності людей (Л. Виготський). Мовленнєва діяльність, за О. М. Леонтьєвим, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона „розпредмечує” дійсність за допомогою мови [129]. Сучасна психологія розглядає мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто як складну й специфічно організовану форму свідомої діяльності, у якій беруть участь два суб’єкти, – той, хто формує мовний вислів, і той, хто сприймає його [125; 127; 128]. Специфікою мовленнєвої діяльності є й те, що вона має два варіанти здійснення: у формі мовленнєвої комунікації, спілкування (зовнішня форма) і друга внутрішня індивідуальна мовленнєва діяльність –

це внутрішнє мовлення [49, с. 84].

Мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність (мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація) [130]. Мовленнєва діяльність характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером і складається з кількох послідовних фаз, кількість яких учені виділяють по-різному: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль [131, с. 412]; спонукально-мотиваційна, орієнтовно-дослідницька та виконавча (І. Зимняя [75]).

Дослідження особливостей розвитку словника дітей відбувалося також на основі психолінгвістичного підходу [74], спрямованого на вивчення механізмів породження (продукування) висловлювань: від ситуації спілкування – до мовленнєвого наміру, від нього – до плану, від плану – до семантико-граматичних структур [142, с. 108], тобто механізмів сприйняття й розуміння мовлення [128; 159].

За О. О. Леонтьєвим, мовленнєва діяльність – це процес використання мови для спілкування під час якої-небудь іншої людської діяльності [128; 129, с. 27 – 28;]. Автор вважає мовленнєву діяльність специфічним видом діяльності (деякою абстракцією), що не співвідноситься безпосередньо з „класичними” видами діяльності (пізнавальною, ігровою, навчальною). Використання мовлення в процесі комунікації майже завжди має певну немовленнєву мету. Висловлювання здебільшого з’являється для чогось [126]. Тобто мовленнєва діяльність у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Так, вона може виступати як знаряддя планування мовленнєвих чи немовленнєвих дій, відповідаючи, таким чином, першій фазі інтелектуального акту – фазі орієнтування й планування. У третій фазі – як знаряддя контролю, знаряддя зіставлення отриманого результату з поставленою метою. Проте основне місце мовлення в діяльності відповідає другій фазі інтелектуального акту [127].

Отже, у дослідженні ми послуговуватимемося таким визначенням: *мовленнєва діяльність* – форма спілкування, що опосередкована мовленням, складається з мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій; передбачає фази орієнтування в ситуації спілкування, планування (внутрішнього програмування), реалізації й контролю мовлення. Мовленнєва діяльність охоплює процеси породження та сприймання повідомлень з метою подальшого спілкування, регулювання й контролю власної діяльності, власного мовлення [21, с. 43].

Мовлення (мовленнєва діяльність) є одним із засобів здійснення будь-якої немовленнєвої діяльності; мовленнєвий (мовний) процес, процес породження (виробництва) і сприйняття (розуміння) мовлення, що забезпечує всі інші види діяльності людини. Це стосується всіх форм мовлення: усного (звукового), писемного (читання й письма) та кінетичного (тобто міміко-жестикуляторного). Водночас у ході будь-якої діяльності дитина знайомиться з властивостями предметів, їх функціями та якостями, а найважливіше – збагачує свій словниковий запас (кожний її вид – насамперед джерело збагачення специфічною лексикою), що є підґрунтям для подальшого навчання дітей рідної мови (А. Богуш, Н. Луцан, Г. Люблінська, Т. Постоян, Ю. Руденко, Є. Тихеева). Тому в контексті нашого дослідження діяльність розглядається як тло для розвитку словника дітей.

У численних наукових працях знаходимо докази позитивного впливу на розвиток мовлення участі дітей у різних видах діяльності. Так, Є. Тихеева довела, що мовлення – супутник усіх дій дитини; слово повинно закріплювати кожну навичку, засвоєну дитиною. Одним з вихідних теоретичних принципів лексичної роботи з дошкільниками педагог уважала принцип уведення нових слів на основі їхньої активної пізнавальної діяльності з побутовими предметами (включення лексичних вправ у практичну діяльність дітей, в ігри й зображувальну діяльність) [223]. Г. Люблінська розкрила роль залучення дітей до продуктивних видів праці в

збагаченні їхнього словника новою лексикою, активізації нових слів, стимулюванні висловлювань дітей, що супроводжують процес дитячої праці; формуванні оцінних суджень щодо кінцевого продукту праці, які оформлюються подумки й передаються в мовленні [141]. Т. Постоян, О. Савушкіна доповнили, що лише продуктивні види діяльності дають можливість познайомити дітей з характерною для них лексикою й засвоїти елементарні наукові поняття [180; 181; 199]. Дослідження Н. Гавриш, Н. Кирсти, Л. Колунової, Ю. Руденко продемонстрували роль художньо-мовленнєвої діяльності через спеціальні заняття з художньої літератури, заучування напам'ять народних та авторських поетичних творів – у збагаченні словника дітей новими, специфічними образними виразами, які надалі використовуються ними в житті [37 – 39; 92; 93; 195]. На взаємозв'язок мовленнєвої й ігрової діяльності вказували такі вчені, як Л. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв та ін. Гра є перехідною проміжною ланкою між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Тобто саме у „звільненні слова” й полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей [139, с. 16, 156].

Як самостійна діяльність, за визначенням О. О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність має місце лише тоді, коли її метою є саме породження мовленнєвого висловлювання; коли мовлення самоцінне, а мотив, що лежить у її основі та спонукає її, не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [127, с. 226; 128, с. 63]. Ці випадки, на думку О. О. Леонтьєва, в основному, пов'язані з процесом навчання другої мови. І. Зимня вважає, що мовленнєва діяльність може бути окремим самостійним видом діяльності і, навіть, визначати професійну діяльність лектора, викладача, письменника та ін. На думку вченого, мовленнєва діяльність визначається взаємодією трьох чинників – знанням одиниць мови й правил їх сполучення, навичками користування цими одиницями та правилами й комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації [76, с. 11]. Дослідниця робить важливий висновок щодо формування мовної

особистості: навчання мовленнєвої діяльності повинно відбуватися з позиції формування її як самостійної, якій притаманна вся повнота своїх характеристик діяльності.

Отже, діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку не може бути не особистісно орієнтованим, оскільки будь-яка діяльність людини виходить від особистості, суб'єкта діяльності (С. Рубінштейн [194]). Так, фізичні дії з предметами, знаряддями праці, матеріалами є зовнішнім виявом діяльності людини. Проте для досягнення результату людина керує ними, використовуючи розумові операції: добирає найбільш придатні прийоми, організовує їх та виконує в певній послідовності та темпі, що відповідає поставленій меті. Сам факт усвідомлення людиною своєї діяльності змінює характер її перебігу. Отже, особистість є водночас і суб'єктом діяльності, і її результатом, оскільки в діяльності вона формується.

Процес усвідомлення неодмінно передбачає його означення, називання певним словом. Тож, успіх діяльності, її результативність певною мірою залежать від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури її мови та мовлення особистостей мовців, які беруть участь у діяльності (А. Богуш [237, с. 29]).

Мовленнєву діяльність науковці розглядають як особистісний феномен, оскільки мовець виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури, особистісні почуття, свій внутрішній світ, самостійно добираючи мовні знаки та варіюючи ними, будуючи різні типи синтаксичних конструкцій, проявляючи елементи творчості (А. Аніщук, Л. Березовська, І. Зимняя, Т. Піроженко та ін.). У процесі вираження своїх думок більшість людей користуються „готовими” формулами. Але індивідуальність – несхожість на іншого. Тому, як зазначає І. Кон, „...якщо необхідний набір слів виражає мої особисті почуття, – ці слова мої, скільки б мільйонів людей не користувалися ними до мене” [100, с. 233].

Особливої актуальності особистісно орієнтований підхід до мовленнєвого розвитку дитини набуває на сучасному етапі розвитку

дошкільної освіти в контексті суб'єктної парадигми, особистісно орієнтованої моделі виховання людини нового типу, – з високим рівнем духовності й культури, здатної вільно та відповідально визначати свою позицію серед інших, гнучко реагувати на зміни в довкіллі, конструктивно на нього впливати [8; 98]. Відтак, виникає нагальна потреба переорієнтації кінцевої мети опанування української мови з гносеологічного аспекту (тобто вивчення правил, мовознавчих понять тощо) на „комунікативно-прагматичний”, за яким українська мова буде виступати „передусім знаряддям самовираження особистості й засобом спілкування” [70, с. 33]. Метою мовної освіти стає формування всебічно розвиненої, компетентної, творчої особистості громадянина України – носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і самим собою. А предметом навчання – не виокремлена сама по собі мова, а „представлена нею думка, духовність, мовленнєва і загальна культура, особливості світосприймання і світовідчуття народу – її носія” [70, с. 33].

Стратегічним завданням цього етапу в галузі дошкільної лінгводидактики є формування мовної (мовленнєвої) особистості. За визначенням українських лінгвістів С. Єрмоленко і Л. Мацько, *мовна особистість* – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробилися навички активної роботи зі словом. Мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, що забезпечує вільне самовираження. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому інформативному, повноцінному, переконливому слові [70, с. 35]. Г. Богін характеризує мовну особистість як таку, яка не лише знає про мову, але й може її використовувати. Автор зазначає, що людина не може бути особистістю, не будучи частково мовною особистістю [15, с. 4]. З терміном „мовна особистість” (Н. Гавриш, О. Шахнарович та ін.) науковці вживають і термін „мовленнєва особистість дошкільника” (А. Богущ, Т. Піроженко та

ін.) – що характеризує активного, ініціативного мовця, відкритого до спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні й немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності і достатній рівень розвитку рідного мовлення [237, с. 46].

Систематизація різних підходів щодо вивчення особистісного самовираження, характеристики мовлення як засобу вираження цього процесу дали підстави для виділення поняття „мовленнєве самовираження”, оскільки мовленнєва діяльність задовольняє користування мовою як засобом спілкування та самовираження. Л. Березовська та А. Аніщук (до визначення яких схиляємось і ми) поняття *мовленнєве самовираження* визначають як уміння дошкільників за допомогою мовленнєвих засобів та форм заявити про себе; виразити свої думки, почуття, бажання, ставлення; оцінити ставлення до себе інших; відстояти власну гідність; проявити індивідуальність, творчу активність, інтонаційну виразність. Серед інших складових змісту цього поняття (форми висловлювання, його спрямованості та емоційної забарвленості) автори беруть до уваги й мовленнєві засоби висловлювання: слова, словосполучення, фрази [5, с. 39; 12].

Отже, особу мовця, його розумовий розвиток, рівень його претензій і можливостей, стан його загальної та мовної культури чи не найповніше й найточніше репрезентує лексика. І. Синиця зазначає, що багатство й бідність мовлення, його виразність і сірість, переконливість і байдужість, краса й непривабливість, більшість його позитивних чи негативних якостей – це передусім характеристики лексичного багатства людини [204]. Людина використовує слово для вираження своєї особливої особистості. А що і як вона говорить, багато в чому характеризує її та її „соціальну позицію”. „Кожна мова здатна ніби ділитися на безкінечну множину мов для окремих особистостей в одному й тому ж народі” [56, с. 187]. Так, одне слово, ужите не у відповідному контексті чи не у відповідному значенні, може скомпрометувати людину, яка його вжила, як би добре вона не володіла

іншими компонентами мови.

У лексиці, зокрема, в активному словнику мовців, найвиразніше виявляються їхні вікові та індивідуальні особливості. Йдеться, звичайно, про змістовий бік монологічного мовлення. Що ж до простого розрізнення усного мовлення окремих мовців чи окремих вікових груп за комплексом показників, то тут помітна інша градація: граматика – лексика – інтонування (при спільній граматичній будові мовлення, навіть при спільній його лексиці, люди легко розрізняються за інтонацією – визначається вік людини, її стать, настрій, наміри тощо). Проте сама по собі інтонація, як і взагалі фонетичний компонент мовлення, не витримують порівняння з лексикою як критерієм інтелектуального рівня мовця.

Бідність лексичного запасу гальмує й ускладнює процес повноцінного спілкування, духовного й розумового, емоційно-чуттєвого розвитку дитини. Навпаки, багатство словника є ознакою добре розвиненого мовлення й показником високого рівня інтелектуального розвитку. Так, засвоєння різноманіття слів допомагає дитині встановити контакт і налагодити спільні дії з іншими дітьми та людьми, які оточують. Відповідно до збагачення словника відбувається збагачення змісту спілкування дитини з дорослими, форми спілкування стають дедалі більш різноманітними: це бесіди й запитання, міркування й слухання, суперечки й дії за інструкцією (Л. Колунова, Ф. Сохін, Є. Струніна). Змінюється й ставлення дитини до дорослого. Якщо переддошкільник сприймає дорослих насамперед „по-споживчому” (дорослий нагодує, приголубить, полегшить біль), то в дошкільному віці дорослий дедалі більше стає для дітей керівником їхніх дій, адже він усе знає, усе вміє. Спілкування з дорослим дає дитині велике пізнавальне й емоційне задоволення, стаючи поступово її найважливішою соціальною потребою. З мовлення дорослих дитина засвоює оцінку, вимоги до власної поведінки – так формуються початкові моральні уявлення, а пізніше – поняття, що лежать в основі ставлення дитини до навколишнього світу. Засвоєння слів на позначення емоцій і почуттів позитивно впливає на

розвиток дошкільника, його розуміння емоційного стану іншої людини. Усе це має значення особливо в дошкільному віці, оскільки в цей період закладаються основи мислення й мовлення, відбувається становлення соціальних контактів, формується особистість. Отже, робота над словом уточнює уявлення дитини, поглиблює її почуття, організує соціальний досвід.

Крім кількісного складу лексики, цінність (об'єктивність) її як критерію мовлення підвищується в міру збільшення точності й доречності вживання кожного слова, ознайомлення з найширшим діапазоном його значень і можливих сфер використання. Так, за однакової кількості словникового запасу в дітей може бути різний рівень досконалості мовлення.

Лексика, словник мають надзвичайно вагоме значення й у формуванні індивідуальності дитини [141, с. 243]. Завдяки слову дитина пізнає саму себе. На основі практичних дій і через засвоєння мови відбувається розвиток самосвідомості дитини, що відкриває їй широкі можливості для порівняння себе з іншими, для самооцінки, самоконтролю (Г. Люблінська).

Характеризуючи мовленнєву особистість, науковці А. Богуш, Л. Мацько однією з основних її ознак називають прагнення до творчого самовираження. Досліджуючи мовленнєвотворчу діяльність дітей дошкільного віку, Н. Гавриш дійшла висновку, що вона є засобом самовираження, оскільки саме через неї дитина дошкільного віку задовольняє свою головну потребу – самостверджується й самореалізується [40, с. 86 – 88]. У науковому дослідженні Л. Березовської визначено й обґрунтовано сутність феномену *„творче мовленнєве самовираження”*, під яким розуміється вміння розкрити власне „Я”; у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність; уміння передавати через засоби художньої виразності свої емоції й почуття, свій настрій і переживання, власні думки й фантазії; уміння шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення певної проблеми; уміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами й діями [12]. Отже, важливим для нашого

дослідження виявляється висновок, що мовлення і, зокрема, лексика є могутнім засобом самовираження – засобом заявити про себе; виразити свої думки, почуття, бажання, ставлення; оцінити ставлення до себе інших; відстояти власну гідність; проявити індивідуальність, творчу активність, інтонаційну виразність [40].

Розглянуті методологічні підходи (системний, діяльнісний та особистісно орієнтований) дозволили нам дійти загального методологічного висновку: для формування повноцінних мовних уявлень про знаки мови, для успішного засвоєння всієї системи рідної мови необхідне засвоєння знань і про парадигматичну, і синтагматичну системи мови. При засвоєнні й застосуванні лексики ці зв'язки починають взаємодіяти: навколо кожного слова формуються змістові (семантичні) поля, або так звані вербальні мережі. Процес якісного, свідомого засвоєння лексики відбувається шляхом „обростання” кожного слова лексичними зв'язками з іншими словами. Саме тому в організації лексичної роботи потрібно орієнтуватися не на ізольоване презентування значення слова, а на включення його в словосполучення, речення, зв'язне висловлювання. У результаті такої роботи діти засвоюватимуть і самі слова, і системні зв'язки між ними.

1. 2. Характеристика розвитку словника дітей 5-го року життя

Дослідники мовленнєвого розвитку дітей справедливо зазначають, що разом з урахуванням вікових показників освоєння рідної мови процес оволодіння мовленням слід співвідносити з послідовністю становлення тих чи тих рис, що його характеризують (Г. Лаврентьева, С. Цейтлін та ін.). Так, Е. Аркін, В. Штерн довели, що всі відомі описи відбивають лише закономірність тенденцій розвитку і послідовність еволюційних фаз, спільних для всіх дітей, натомість темп розвитку мовлення, ритмічні коливання, характер і зміст його мають у кожному окремому випадку відчутні індивідуальні розбіжності [6, с. 147 – 156]. Найбільш яскраво

розбіжності мовленнєвого розвитку дітей одного віку виступають саме на п'ятому році життя. Особливості мовленнєвого розвитку дітей цього віку найбільш детально вивчено й визначено О. Ушаковою [60, с. 28; 189; 227; 229; 230].

Отже, на початку середнього дошкільного віку дитина вже володіє мовленням більш чи менш досконало. До цього часу більшість дітей засвоюють слово- і звуковимову та починають будувати самостійні висловлювання з кількох речень. Засвоївши початкові форми самостійності, дитина швидко набуває чуттєвого й практичного досвіду; дедалі більш різноманітними й змістовними стають її види діяльності (творчі та дидактичні ігри, малювання, лічба, мовленнєві заняття, а також повсякденне спілкування з дорослими в побуті). Розширення життєвих стосунків дитини, ускладнення й урізноманітнення її діяльності й спілкування з дорослими сприяє постійному збільшенню словникового складу мовлення [170].

Для мовлення дітей 5-го року життя характерне активне використання невербальних засобів спілкування (рухи, дії, міміка, жести тощо). Та до середини цього періоду діти, здебільшого, оволодівають номінативною лексикою, що зумовлено наочно-дієвим і наочно-образним мисленням. Щодо кількісних показників науковці демонструють певні розбіжності. Так, за даними В. Штерна середні показники словника дітей 4 років – 1600 слів, 5 років – 2200 слів [64, с. 480; 247]. Е. Аркін зазначає, що словник чотирирічної дитини охоплює 1926 слів [6]. А. Богуш визначає словник дитини до чотирьох років – 1900, у п'ять – у межах 2000 – 2500 слів [17; 19; 22, с. 321; 30, с. 38]. Інші вчені окреслюють засвоєння слів дітьми в 4 роки – у 2000 і в 5 років – у 2500-3000 слів [68; 169, с. 234; 242]. Ці розбіжності пояснюються тим, що, по-перше, їх вивчення проводилося в різні часи; по-друге, різняться контексти, у яких відбувався розвиток досліджуваних дітей.

Діти цього віку характеризуються надзвичайною мовленнєвою активністю, балакучістю, допитливістю, яка виступає в нескінченних запитаннях: „Чому?” (за хвилину до 15 – 20 запитань). За це їх називають

„чомучками”. Малюки не тільки констатують сприймане або відтворюють минулий досвід, вони розмірковують, співставляють факти, роблять висновки, відкриваючи в предметі приховані зв'язки й закономірності. Складається інтелектуальна функція мовлення, яка є знаряддям мислення. Предметом спілкування дітей з дорослим стають такі явища й події, які не можна побачити тут і зараз (говорять про дощ, коли світить сонце; про птахів, які відлетіли в далекі країни; про конструкцію машини тощо). При такому позаситуативному спілкуванні слово фіксує результат пізнавальної діяльності, закріплюючи його у свідомості дитини.

Цей ступінь ґрунтового засвоєння мови дітей Є. Тихєєва схарактеризувала таким чином: дитина оволоділа вже мовленням так, що може вільно висловлювати свої думки й розуміти звернене до неї мовлення, мова фігурує вже без безпосереднього зв'язку з довкіллям і зовнішнім світом, а спирається й на уявлення, набуті раніше [64, с. 200; 188, с. 92; 223].

Конкретизуємо зазначене. Так, активний словник дітей цього вікового періоду насамперед збагачується словами, що позначають предмети, дії з ними, та якості предметів. Це підтверджує аналіз складу лексикону чотирирічної дитини вченими Е. Аркіним, М. Красногорським, С. Цейтлін та іншими: у ньому превалюють іменники (50,2 %), на другому місці – дієслова (27,4 %), на третьому – прикметники (11,8 %) [6, с. 147 – 156]. М. Красногорський назвав це „мовним ядром”, навколо якого на 5-му році життя формуються семантичні та асоціативні поля. Інші частини мови розподіляються таким чином (Е. Аркін): прислівники (5,8 %); числівники (кількісні й порядкові – 1,9 %); сполучники (1,2 %); прийменники (1,8 %); вигуки й частки (0,9 %).

Відсоткове співвідношення різних іменників у мовленні чотирирічної дитини наступне: житло (обстановка, предмети побуту) – 15,2 %; їжа – 9,6 %; одяг – 8,8 %; тварини – 6,6 %; рослини – 6,6 %; міський побут (зокрема засоби пересування) – 5,1 %; частини тіла – 4,7 %; професія, техніка й інструменти – 4,6 %; час – 3,4 %; нежива природа – 3,3 %; соціальні явища –

3,3 %; родові поняття – 1,6 %; геометричні форми – 0,9 %; лайки – 0,9 %; абстрактні поняття – 0,7 % [6, с. 147].

Перші прикметники, що свідомо використовуються дітьми, позначають розмір, смак, колір, вагу, температуру, різного роду оцінки [242, с. 125]. Про їх самостійність як лексичних одиниць свідчить той факт, що вони можуть використовуватись не з одним певним, а з різними іменниками. Багато з них з'являються одразу в складі антонімічних пар (великий – маленький, гарячий – холодний та ін.). Часто дитина засвоює загальні компоненти значення, що поєднують антоніми або членів одної тематичної групи, наприклад, кольорової, але при цьому не може вибрати потрібний член пари або член тематичної групи.

Проте, кількість різних слів безвідносно до їх змісту в мові не може повністю характеризувати розвиток словника дітей. Словниковий склад – це лише будівельний матеріал мовлення. „Щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; і тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння” – так розкрив психологію процесу розуміння і його вплив на розвиток мовлення Г.Костюк [101].

Значенням, смисловим змістом слова діти оволодівають поступово, з розвитком пізнавальних можливостей. Л. Виготський справедливо зазначав, що дитина не створює свого мовлення. Вона лише наслідує мовлення дорослих, засвоює вже усталені й подані їй у готовому вигляді конкретні значення слів. Розглянемо цей процес за рисунком 1.1. Наш рисунок наочно демонструє, що в лексиці дитини присутні слова всіх чотирьох рівнів: 1) які вона просто чує навколо себе, серед них – 2) у значенні яких орієнтується, 3) значення яких розуміє і, нарешті, з усього цього різноманіття – 4) слова, які дитина свідомо використовує. Тобто обов'язковою умовою оволодіння новими словами є розуміння значення кожного конкретного слова, що, у свою чергу, залежить від усвідомлення реального предмета (дії, ознаки) або реально існуючої ситуації, явища („дощ”, „жива”, „поведінка” тощо), з яким

воно міцно зв'язалося. Якщо ж за словом, що промовляється, дитина не уявляє конкретний образ, то це означає, що вона не розуміє значення цього слова [145].

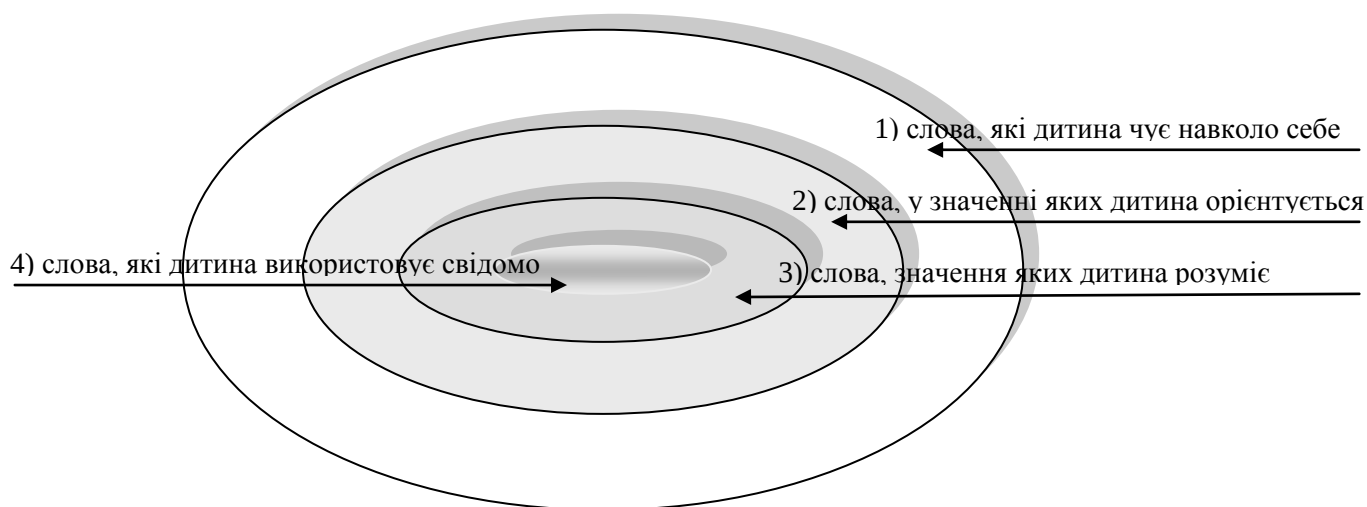


Рис. 1.1. Оволодіння новими словами в контексті їх розуміння та вживання

Отже, розвиток розуміння значення слів не розвивається паралельно й синхронно з їх свідомим використанням, тобто з активним, розмовним мовленням. Розвиток розуміння значення слів дітьми випереджає їх активне вживання. Слово потрапляє до активної лексики, дитина може почати свідомо вживати його в спонтанному мовленні тільки після короткої, а іноді й досить тривалої стадії перебування цього слова в пасивному словнику (від слів, у значенні яких дитина орієнтується – до слів, значення яких вона розуміє) (див. рис. 1.1). Лексичний „зліт” є періодом не стільки накопичення словника (він уже накопичений до цього моменту), скільки уточнення семантики кожного слова, актуалізації слів, перекладу їх з пасиву в актив [171]. Це стосується, зокрема й дітей 5-го року життя: нові слова засвоюються ними шляхом наслідування мовлення (дорослих людей, ровесників, з літературних творів тощо), а також шляхом усвідомлення мовних явищ. Саме в середині дошкільного віку в дітей зазвичай відбувається уточнення лексики й способів її вживання; зростає інтерес до слова, його звучання, форми й відношення до предмета, який воно позначає.

Оволодіння значеннями слів в онтогенезі здійснюється через смисл – індивідуальне, суб'єктивне значення, якого набуває окреме слово в кожній конкретній мовленнєвій ситуації. Зустрічаючись з різними смислами слів у різноманітних ситуаціях мовленнєвого спілкування, дитина засвоює, таким чином, і багатозначність, різноманітність значення слова. З іншого боку, смисли передають розуміння дитиною значень слів, навколишнього світу в цілому, оскільки кожного разу вона вибирає необхідне для кожної конкретної ситуації значення слова.

Означені особливості довели у своїх дослідженнях О. Ушакова [227], Є. Струніна [218], Г. Смага [208]: слово засвоюється дитиною швидше й міцніше, якщо навчання його вживання пов'язане з його смислом, а в процесі роботи над словом встановлюються асоціативні зв'язки (підбір, пошук слова-реакції в певному семантичному просторі). Автори розкрили значення асоціативного словника як показника об'єктивної картини існуючих смислових зв'язків слів, що склалися в дитини на основі набутого досвіду: особливостей розуміння багатозначного слова, орієнтування на його смисл, уміння точно вживати слова в їх семантичних відношеннях. Саме активізація асоціативного словника дає можливість дитині добирати найбільш доречне для цього контексту слово та здатність використовувати його в різних словосполученнях, реченнях, зв'язних висловлюваннях різних типів (оповіданні, описі, міркуванні). Отже, поєднання семантичного й асоціативного аспектів для формування в дитини системи значень, механізму вибору, пошуку слів, способів їх зв'язку створює оптимальні умови й для вдосконалення лексичного боку мови, і для розвитку мовлення дошкільника в цілому [60, с. 46 – 53].

Передусім дитина засвоює слова, орієнтуючись на їх приналежність до певної тематичної області (наприклад, колір, розмір тощо) і вже пізніше – місце, що займає це слово в складі тематичної групи. Іншими словами, родові семантичні компоненти значення засвоюються раніше диференціальних. Так, помічено розуміння дітьми словесного позначення кольору, раннє

сприймання розбіжностей та схожості в кольорі, проте розбіжностей між кольоровим позначенням вони досягнути ще не можуть. Відносні прикметники з'являються набагато пізніше якісних, оскільки перші складають, за визначенням С. Цейтлін, другий ешелон слів і не входять до слів першої необхідності [242]. Тож, на 5-му році життя діти вже починають добирати синоніми, слова з протилежним значенням (антоніми), порівнювати предмети та явища.

Вони можуть визначити призначення предмета, функціональні ознаки („*М'яч – це іграшка: ним грають*”). Правильно використовують багатозначні слова, класифікують предмети за ознаками, властивостями; уживають узагальнюючі слова.

Лексичне узагальнення в мовленні дітей 5-го року життя ґрунтується на усвідомленні найяскравіших ознак предметів чи явищ, що засвоєні у власній практичній діяльності й набули для них найбільшого значення [141, с. 213]. Так, найсуттєвішим для них є функціональне призначення предмета („*Олівець – щоб писати, малювати*”, „*Лялька – щоб гратися*”). Поступово діти 4 – 5 років опановують останній ступінь узагальнення (після позначення словом тільки одного конкретного предмета, пізніше – групи однорідних предметів: „чашка” – це різноманітні чашки; а з 3-х – 3,5 років – узагальнення однорідних предметів: меблів, іграшок, одягу), використовуючи слова, що містять підсумок попередніх узагальнень: наприклад, слово „рослина” охоплює такі групи, як ягоди, дерева, фрукти та ін. Тобто узагальнення, що міститься в слові, залишається конкретним і наочним. Сигнальне значення такого слова-узагальнення надзвичайно широке, а зв'язок його з конкретними предметами простежити все важче.

Важливого значення для узагальнення, тобто для оволодіння поняттям, набуває й формулювання завдання. Розподілити предмети або їх зображення по групах (наприклад, овочі, меблі, тварини) може чотирирічна дитина. Проте дібрати узагальнюювальне слово, визначити ті самі поняття, тобто відповісти на запитання „Що це таке – як сказати одним словом?” (меблі,

овочі) дітям значно важче. Правильно групувати предмети 4 – 5-річні діти можуть лише тоді, коли їм відомо відповідне узагальнювальне слово-термін, наприклад, не знаючи слів „транспорт”, „садове приладдя” або розуміючи слово „машина” як назву тільки автомобілів, вони не можуть правильно розподілити за групами запропоновані їм малюнки. Тим часом ті самі й навіть молодші діти знайомі предмети узагальнюють правильно.

Своєрідним є й сам спосіб узагальнення різного змісту, яким користується дитина 5-го року життя. В одному випадку вона об’єднує предмети збірним словом (тобто без усякого абстрагування й узагальнення окремих ознак предмета), наприклад: береза, дуб, ялина – усе це „*парк*”, „*ліс*”; в іншому випадку об’єднує об’єкти за тими суб’єктивними переживаннями, які вони в ній спричиняють: пожежа, повінь, хвороба – усе це „*погані справи*”. І тут же дитина дає точне узагальнення більш знайомих предметів: чашка, блюдце, склянка, цукерниця – усе це „*чайний посуд*”.

Вивчення формування узагальнень у дітей засвідчило, що величезного значення для групування предметів мають їх ознаки та зв’язки, виявлені у власному практичному досвіді [141, с. 214] (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Характер узагальнень у дітей 4 – 5 років (За Г. Люблінською)

Вік (роки)	Характер узагальнення (у % до загального числа відповідей дітей)					
	за випадков. зв’язками	за суміжні- стю	узагаль- нення – „колекція”	за виділе- ною функцією	за матеріа- лом	підведен- ня під рід
4	28	32	40	-	-	-
5	18	41	35	-	6	-

Між виділенням частини й переходом до загального існують складні динамічні відношення. Ця складність найбільш чітко виступає в дітей, коли треба розкрити підпорядкованість різних, але однорідних речей, установити певну ієрархію ознак.

Відтак, як зазначає Г. Люблінська, рівень узагальнення, якого досягає дитина 5-го року життя, безпосередньо залежить від: ступеня її ознайомлення з багатогранністю предметів, що складають певну групу; знання слів, які узагальнюють сукупність предметів за певною ознакою; та формулювання завдання чи запитання, які ставлять до дитини [141, с. 214].

У цей час розвивається розуміння абстрактних понять: числа, кольору, величини (розміру), швидкості або часу. Водночас процес проникнення в суть різних понять відбувається нерівномірно. Так, моральні поняття, назви яких діти чують уже в ранньому дитинстві (як-от: „чесність”, „боягузтво”, „хорообрість”), вони довго прив’язують до конкретних вчинків певних людей у знайомій ситуації: *„Хорообрість – коли розвідник привів фашиста”, „Чесний – це той, хто щось узяв без дозволу й сам скаже”*. Такі вислови свідчать про те, що дитина ще не володіє цією розумовою операцією, хоча робить спробу співставляти чимось схожі предмети. Вона правильно виділяє в кожному з них окремі розпізнавальні, характерні ознаки (колір, позу), але в чотирирічному віці ще не знає, що в порівнюваних предметах треба виділяти однорідні ознаки і співставляти їх.

Отже, в активному словнику є узагальнювальні слова, абстрактні (радість, чемність, хорообрість), збірні, часові та просторові поняття – хоча в їх уживанні допускаються неточності.

Дитяче мовлення збагачується й за рахунок правильного вживання граматичних конструкцій рідної мови. Дослідження науковців і педагогічна практика демонструють, що діти 5-го року життя дуже чутливі до граматичної форми слів (Л. Калмикова, К. Крутій, А. Тамбовцева та ін.), а середній дошкільний вік – період практичного засвоєння правил уживання граматичних засобів. Діти опановують морфологічні засоби мови (узгодження слів у роді, числі, відмінку; чергування приголосних в основах дієслів і іменників), підводяться до розуміння багатозначності окремих граматичних форм. Засвоюють способи словотворення іменників з суфіксами емоційно-експресивної оцінки; з суфіксами, що позначають дитинчат тварин,

а також деякі способи творення дієслів з префіксами, ступенів порівняння прикметників (ігри в „нові слова”) [85; 114; 221].

У творенні форм прикметників діти майже не роблять помилок, що пояснюється простою (відносно системи) побудовою парадигми прикметників. Самостійно утворюючи форму, дитина діє згідно з існуючим правилом, і її форма неминуче збігається з уже існуючою в мові, простору для формотворчості не залишається [242, с. 128]. Водночас мовлення дітей рясніє граматичними помилками, неологізмами („дитячими” словами типу *„машинський”, „откнутив”, „повзук”*) [60, с. 28]. Так, намагаючись сказати про щось дуже маленьке, 4 – 5-річна дитина сама придумує слово, використовуючи інтуїтивно знайдені відповідні суфікси: *„моє козеня”, „бараночик”, „свинятко”* або *„голова в нього величезна, рот широкий, зуби гостріючі і весь він прездоровий”* (Г. Люблінська, О. Ушакова, С. Цейтлін, К. Чуковський та ін.).

Отже, паралельно з помітними змінами в засвоєнні способів словотворення в середньому дошкільному віці відбувається вибух словотворчості. Вона вже підкоряється суворим законам мови, фундамент яких становлять граматичні стереотипи, зокрема значення суфіксів і префіксів, і нові слова, придумані малям, не суперечать правилам граматики, хоча й не враховують винятки з цих правил.

У сучасних працях з лінгводидактики та психолінгвістики разом з поняттям „словотворчість дошкільників” використовуються й поняття „лексичні новоутворення”, „дитячі неологізми”, „дитячі інновації”, „дитяча етимологія”, „оказіоналізми” – теоретичне розмежування яких, за К. Крутій [116], і дотепер не зроблене. За визначенням С. Цейтлін [242], власне „словотворчість” – це новостворені дітьми слова, що не мають синонімів у нормативній мові. Учені (К. Крутій, Н. Серебрякова, С. Цейтлін та ін.) номінують такі слова оказіональними формами дитячого мовлення, або „оказіоналізмами”. Погоджуючись з ними, у своєму дослідженні ми використовуємо усталений у лінгводидактиці термін „словотворчість” як

синонім до слова „оказіоналізм”.

Деякі автори вважають створення нових слів довільною вигадкою дитини, якій ніби не вистачає слів рідної мови для передавання думок і побажань. Г. Люблінська припускає, що потреба в спілкуванні й пізнанні, яка зростає в дитини дошкільного віку, „забігає вперед”, а темп збагачення словника відстає від широти мовного спілкування дитини. Тому вона легко створює слово за зразком тих, з якими вже знайома, які чула від дорослих [141, с. 246]. К. Чуковський також зазначав, що дитина засвоює словниковий і граматичний склад рідної мови шляхом аналогій [245].

На думку С. Цейтлін, усі дитячі новоутворення (інновації) породжені словоутворювальною системою сучасної мови. В. Белянін пояснює, що, засвоюючи мовленнєві шаблони, діти намагаються зрозуміти правила використання префіксів, суфіксів, закінчень. Засвоївши ту чи ту словотвірну модель, дитина „запускає” її в дію, не враховуючи традиційно накладених на неї обмежень. Однак наявність великої кількості варіативних мовленнєвих моделей ускладнює вибір і призводить до того, що збудоване дитиною слово потрапляє в розряд інновацій. Дитина заповнює деяку лакуну в мові, але лакуна ця відносна, оскільки є еквівалентна за смыслом одиниця в дорослому мовленні [242, с. 168 – 169]. Отже, дитячі неологізми майже завжди суворо відповідають законам мови й граматично майже завжди правильні – тільки поєднання несподівані.

Так, якщо діти постійно чують протиставлення типу: „піду – прийду”, „понесу – принесу”, то на основі сформованого граматичного стереотипу вони легко утворюють слово „*придери*”, якого немає в мові. Якщо люди ходять удвох, утрюх, то, природно, діти намагаються надати слову „скільки” таку саму граматичну форму. Так виникає кумедне слово „*вскількирюх*”. Якщо дівчинці хочеться помилуватися своєю красою, то вона „*красуниться*” перед дзеркалом. Якщо, порівнюючи предмети або людей, дорослі кажуть, що один розумніший або сильніший за іншого, то чому ж тато не може бути „*самішим*”, тобто головнішим, ніж мама? [141].

Проілюструємо сказане наведенням висловлювань дітей: „Я втік і *притік* назад”, „Я велика, я сама буду *ліяти* квіти з лійки”, „Який наш тато *смішотний*”, „Підемо гуляти. – „А *вскількирьох?*”, „Ану, Сашко, не відставай, давай натискай! – Я і так *даваю* натискаю!”, „Що ти сперечаєшся, адже мені сам тато сказав! – А мені сама мама так сказала. – Так, але ж тато *саміший*, ніж мама!”, „Ну, що ми тут *поїдені* сидимо!” (У їдальні після обіду). „Дощик не пройшов, а *викапався*”. „Я *магав*, *магав*, а тепер не можу!” „Я буду рулюльником!” Зазначені словоутворення демонструють, що в їх основі лежать засвоєні граматичні спостереження, стереотипи, які діти застосовують до нових слів в аналогічних ситуаціях. Вони ще не знають, що в мові є різні відміни й дієвідміни, рід і число та до того ж багато слів, які є винятком із загальних правил.

Водночас у вигаданих дитиною словах є такі, що ґрунтуються на безтурботній заміні незнайомого слова знайомим – так виникає „*верблюд ходить по хустині*”. Дитина хоче найточніше передати в слові особливість спостережуваного факту: дощик не йде, а капає, отже, „*викапався*”; людина поїла, отже, „*поїдена*”. Причому, як зазначає С.Цейтлін, будь-яка словоутворювальна модель, що використовується дитиною, спрацьовує в двох напрямках: слугує і для конструювання слів, і для розшифрування їх значень [242, с. 177].

Відтак, базуючись на психолінгвістичних роботах О. Негневицької, Т. Ушакової, О. Шахнаровича, Н. Юр'євої та ін., педагогічні дослідження доводять, що дошкільники, експериментуючи зі словами, орієнтуються й на граматичний, і на смисловий бік мови [162; 213; 231; 246].

Смисл слова залежить від усієї сукупності знань людини, її життєвого, зокрема емоційного, досвіду, від її особистих якостей. А оскільки життєвий досвід дітей 5-го року життя невеликий, з'являються перші спроби самостійного осмислення значення слів: „*Чому його назвали півнем? Хто придумав так його назвати?*”, „*Чому камінь назвали так?*” С.Цейтлін називає цей етап „відкриттям внутрішньої форми слів (мотивованості

значення та звучання через зв'язок з іншим словом, що є по відношенню до цього слова утворювальним)”. Так, подекуди дитячий словник збагачується за рахунок придуманих *слів-інновацій* (тобто, за визначенням С. Цейтлін, самостійно створених мовних одиниць або модифікованих одиниць дорослої мови) [242, с. 159]. Провідним механізмом утворення таких дитячих інновацій є аналогія. Розрізняють словотвірні, формотвірні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні типи інновацій, а також різноманітні види модифікацій одиниць дорослого мовлення, зокрема дитячу етимологію.

Явище „дитячої етимології” [242, с. 178] полягає в тому, що дитина не створює нової одиниці – нового слова з новим значенням, а лише перебудовує звучання наявного слова, модифікує його звукову оболонку, зберігаючи наявне значення. Ми легко впізнаємо в *мазеліні* вазелін, а в *лампажурі* абажур. Причому діти свідомо аргументують свій вибір, наводячи різноманітні доводи. Чотири-п'ятирічні лінгвісти намагаються запевнити дорослих, що треба говорити не перчатки, а *пальчатки*, корова не бодає, а *рогає* тощо. Причина подібних модифікацій – не лише властива дітям допитливість, а, перш за все, прагнення до систематизації мовних фактів, що полегшує їх засвоєння й запам'ятовування. Без подібної систематизації засвоєння мовних одиниць перетворилося б у болісний і чисто механічний процес. Слово, що отримало формальну й семантичну співвіднесеність із засвоєним раніше словом, виявляється вже частково знайомим і легше запам'ятовується.

Так, не завжди розуміючи значення почутого від дорослих слова, дитина може проводити значеннєві аналогії за звучанням: *гори* – *город*, *трава* – *потрава*, *дерева* – *ревти*; *на нозі* – *нігті*, *на руці* – *рукті*; *пластилін* – *це ліпин*, *ворон* – *чоловік ворони*, *пародист* – *той, хто щось об'являє по радіо* [22; 161]. У деяких випадках дитині вдається самостійно знайти реальну етимологію слова, в інших вона помиляється, проте і в помилках завжди є логіка й здоровий глузд. Безліч прикладів орієнтування дитини на звукову форму слова й так званого „помилкового тлумачення” слів наводив свого

часу К. Чуковський, наприклад, у слові „граблі” дитина бачить той самий корінь, що і в слові „*грабитель*”, слово „*замориш*” зближує зі словосполученням „той, хто їздить *за море* пароплавом”, „*садистом*” уважає того, хто „ходить у дитячий садочок”. У слові „мислення” дитина бачить той самий корінь, що й у слові „*мисливець*”, слово „*водяник*” зближує зі словом „водить” [245].

На певному етапі свого метамовного розвитку дитина відкриває наявність у мові омонімів і намагається розвести їх у своїй мовленнєвій діяльності, нібито передбачаючи можливі труднощі в розумінні сказаного. Так, усвідомивши можливість неправильного розуміння оточуючими її вислову „У мене грип”, дівчинка додала: „*Це не той гриб, який їдять, а той... яким хворіють*” [242, с. 223]. До того ж, діти надзвичайно чутливі до спотворення звукового вигляду слів – і дітьми, і дорослими. Так, вони відчують, що „дитяча”, недосконала вимова слів може призвести до збігу їх звукових оболонок („*Не та криСа, що миСа, а та криСа, що в дощ тече!*”).

У подальшому дитина набуває змоги зрозуміти, що одне й те саме слово може мати різні значення. Усвідомивши цей факт, вона подекуди критикує деякі невдалі, на її думку, значення в дорослій мові. Так, чотирирічний Петрик (приклад зі щоденникових записів І. Бельського) ніж м'ясорубки просив називати „*зірочкою*”, з чого видно, що його період „номінального реалізму” залишився позаду. Тобто значеннєве тлумачення йде слідом за звуковим зіставленням. Звуковий комплекс нібито звільняється від значення й виступає для дитини з предметного боку [161, с. 162; 242, с. 223]. Так само, як оволодіння предметною діяльністю неможливе без засвоєння дій із предметами, так і оволодіння мовою неможливе без дій зі словом як з матеріальною одиницею мови.

Разом з орієнтуванням на значення слова зростає інтерес до його звучання незалежно від змісту. З'являється гра словами. Дитина навмисно змінює звучання слова, придумує слова, що не мають предметної

віднесеності (*„Я задудар, ні задудур. Ні, послухай, як я граю на дудочці!”*). Так мимоволі вона здійснює важливу й серйозну роботу із засвоєння мови.

Спостерігається також не завжди чітке усвідомлення дітьми змісту слів, почутих від дорослих. Звідси розуміння предметної віднесеності слова й нерозуміння системи абстракцій та узагальнень, що стоять за ним. У такому випадку основою засвоєння значення слів стають функціональна ознака предмета, указівка щодо його призначення: ножиці – *„ріжущі”*, гаманець – *„грошник”*; той хто ниряє під воду – *„підводас”*; лаборант у лікарні, який збирає аналізи, – *„какуліст”*.

Отже, словотворчість – один з етапів, що проходить кожна дитина в засвоєнні граматики рідної мови. У результаті сприйняття й використання безлічі слів, що мають спільні кореневі й афіксальні елементи, у мозку дитини відбуваються аналітичні процеси розчленування використовуваних слів на одиниці, відповідні тому, що в лінгвістиці називається морфемами (К. Крутий, А. Тамбовцева, С. Цейтлін).

Такими словами діти послуговуються недовго: у 5 років словотворчість стає менш активною, оскільки дитина вже міцно засвоює граматичні форми й вільно їх використовує. Цілеспрямована робота з розвитку їхнього мовлення здебільшого зумовлює поступову заміну „дитячих” слів на соціально прийнятні. Водночас учені одностайні щодо визнання провідної ролі таких слів у мовленнєвому розвитку дитини, оскільки він неможливий без дій зі словом як з матеріальною одиницею мови. За твердженням Д. Ельконіна, у самотійному словотворенні дитина опановує мову як реальну предметну дійсність. Це реальна практика, під час якої відбувається засвоєння мовлення. Словотворення є показником оволодіння мовою, яка підпорядковується її законам, основою яких є граматичні значення слів [251]. Активний процес словотворення є необхідною школою, „учнівством” в опануванні рідної мови, адже він сприяє розвитку мовної здібності, яку визначають як *чуття мови* (Д. Ельконін, Ф. Сохін та ін.). З іншого боку, дитячі інновації є проявом, показником особистого розуміння ними смислу

слів.

Переносне значення слів діти розуміють ще недостатньо. Вони суворо слідкують за дотриманням закону симетрії мовного знака, коли одному означаючому відповідає постійно одне й те ж означуване й навпаки. А прояви асиметрії вони прийняти ніяк не можуть, тому виникає конфлікт між відомим і новим значеннями багатозначного слова. С. Цейтлін визначає можливими такі психологічно різні ситуації: дитина не розуміє висловлювання дорослого, у якому використане відоме їй слово в новому значенні („Я люблю все гостре: перець, гірчицю. – *А що, і ніж можеш з'їсти?*”); розуміє, але розцінює це слововикористання як нелогічне, шукає пояснення для такого переносу і т.п. („Ти не можеш відірватись на хвилинку?” – запитує мати в доньки й одразу чує відповідь: „Що я *приклеєна*, чи що?”) [242, с. 199].

Запитання дітей влучні й свідчать про ранній розвиток у них метамовної здібності (здібності до аналізу мовних фактів). Приймавши факт багатозначності слова, діти починають конструювати свої лексико-семантичні варіанти, спираючись на способи перенесення найменувань, що є в нормативній мові („*Не хочу цю товсту сукню вдягати!*”, – плаче п'ятирічна модниця. Товсте означає в цьому випадку „те, що зовнішньо робить мене більш товстою, ніж я є насправді”).

Труднощі, з якими стикаються діти в опануванні фразеологізмів (як особливих лексичних одиниць, що мають цілісне значення) пов'язані з неподільністю структури фразеологізму, яка за формою нагадує вільне поєднання звичайних слів, і тому існує небезпека його буквального розуміння (Вихователь попросила п'ятирічного Льоню, чергуючи, *подивитись за дітьми одним очком*. При появі вихователя через півгодини хлопчик з полегшенням розплющив ліве око й запитав: „*Тепер вже можна двома очима дивитись?*”). Подекуди навіть при правильному розумінні загального смислу фразеологізму дитина продовжує рівнятися на образ, що створюється в результаті його послівного прочитання (Чотирирічна Олена

намалювала людину з очима на лобі й пояснила: „Усе правильно. Це *очі* від здивування *на лоб залізли*”).

Найбільш складні для дитини фразеологізми з обмеженою сполучуваністю, оскільки відсутня будь-яка мотивація вибору слів у ньому. Дитина повинна засвоїти мову разом з певною системою заборон у ній, тоді як випадків неправильного використання дорослі в її розпорядження не надали („Тиша – *хоч око виколи*”, „Він плаче *з голови до ніг*”).

У мовленні дітей фіксується модифікація фразеологізму, що пояснюється усвідомлюваним прагненням дитини повернути фразеологізму мотивованість, внутрішню форму, тобто відновити зв'язок між загальним значенням фразеологізму й значенням його складових („*Хоч колом у голові чеши*”, „*Догори кармашками/ромашками*”). Іноді діти створюють власні фразеологізми, відштовхуючись від наявних у дорослій мові, виявляючи при цьому логіку й винахідництво („Я зовсім *втратила дар слуху*, нічого не чую!”; Якщо людина кинулась бігти з усіх ніг, то щеня – *з усіх лап*).

Інтерес до слова, що виникає в цей час, спричиняє в п'ятирічній дитини увагу до віршів, образних висловлювань, поетичних порівнянь і епітетів. Її мовлення характеризується недовільною виразністю стилістичних форм емоційного характеру. При цьому найбільш споживані такі виразні засоби, як емоційна інтонація, словесні повтори, дієслівність, інверсія, переривчасті конструкції, гіперболи; у мовленні починають з'являтися епітети. Виразність висловів також посилюється за рахунок широкого використання невербальних комунікативних засобів (різноманітних поз, жестів, міміки та ін.) [224, с. 96].

У мовленні дитина користується образними виразами (*кіт-воркіт, маки-маківочки*). Знає прислів'я, загадки, скоромовки, приказки, використовує фразеологічні звороти відповідно до ситуації, звуконаслідувальні слова. Уживає форми словесної ввічливості, мовленнєвого етикету в ситуаціях вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення, прохання без нагадування вихователя.

Діти цього віку тяжіють до рими. Вони добирають слова, інколи позбавлені всякого смислу (змінюючи, вигадуючи нові слова, „граючися” ними, римуючи: „Бабка Лідка – зелененька нитка”, „Мамка Наташка – жмакана бумажка”, „Владик з’їв ладик”, „У Насті повна миска щастя”). Це заняття далеко не безглузде: воно сприяє розвитку мовленнєвого слуху, формує вміння підбирати слова, близькі за звучанням (Н. Гавриш).

У цьому віці часто розвивається й почуття гумору. Діти вже давно навчилися підмічати кумедне в довір’ї, а тепер просунулися трохи далі: спроможні сприймати й відтворювати нескладні жарти та гру слів, де смішне полягає в тому, що чи як говориться.

Розвиток словника, нові потреби діяльності та розширення кола життєвих стосунків дітей, розвиток їхньої самостійної практичної діяльності сприяють подальшому інтенсивному оволодінню зв’язним мовленням. Так, у процесі спілкування з дорослими й однолітками, а також у ході розвитку власної діяльності в дитини виникає необхідність передати свої враження, отримані поза безпосереднім контактом зі співрозмовником, домовитися про здійснення загального задуму діяльності, спланувати її, розподілити між товаришами обов’язки, звітувати про виконану роботу тощо [176]. Це вимагає розуміння її мовлення незалежно від ситуації, що склалася під час розмови. Тому в середньому дошкільному віці мовлення дітей із ситуативного поступово стає контекстним, зв’язним, а потім і пояснювальним.

Ситуативне мовлення як основна форма мовлення молодшої дитини поступається місцем контекстному мовленню, мовленню-повідомленню. Контекстне (тобто зв’язне) мовлення характеризується тим, що його розуміння співрозмовником можливе на основі одних тільки засобів мови, без опори на конкретну ситуацію; і за своєю структурою наближається до письмового. Така форма мовлення вимагає розгорнутого, повного, логічно злагодженого викладання, нових граматичних форм. Важливою рисою контекстного мовлення є довільність.

Проте контекстне мовлення на 5-му році життя не витісняє ситуативного мовлення повністю. Дитина користується то тією, то тією формою залежно від характеру спілкування та повідомлюваного змісту. Під час переповідання подій, що викликали емоційні переживання, вона довше затримується на ситуативно-експресивному викладенні.

Збільшення обсягів самостійної практичної діяльності сприяє розвитку інтелектуальної функції мовлення (міркування, пояснення способів дій, констатації, обмірковування плану майбутньої діяльності тощо). Пояснювальне мовлення вимагає не тільки певного обсягу знань про предмети й дії з ними, але й уміння викласти ці знання в мовленнєвому повідомленні таким чином, щоб вони стали зрозумілими слухачам. Таке мовлення не припускає довільного викладення змісту, для нього необхідно опанувати загальний принцип побудови пояснень. До того ж, необхідність пояснення стимулює дитину до активного пошуку мовних форм, що найбільш точно передавали б заданий зміст. У середньому дошкільному віці пояснювальне мовлення тільки починає розвиватися, дитина зазнає труднощів щодо правильної його побудови; тому подекуди пояснювальне мовлення підміняється ситуативним.

Крім того, дослідження Д. Ельконіна, Г. Люблінської показали, що в чотири-п'ятирічному віці відбувається перехід зовнішнього розмовного мовлення у внутрішнє в проблемно-практичній ситуації [141, с. 248; 251]. Внутрішнє мовлення не можна уявити у вигляді простого промовляння пошепки звичайного речення, тобто як беззвучне розмовне мовлення. Це зрізана, скорочена форма мови, в якій максимально стиснуто її зовнішній вияв. У внутрішньому мовленні слова не вимовляються повністю, відтворюється лише їх скорочений слухо-мовний (вислів Г. Люблінської) образ. Деякі слова замінюються образами відповідних речей.

Первинною формою внутрішнього мовлення (за Л. Виготським [35]) є голосне мовлення, яким дитина супроводжує свої дії, немовби розмовляючи сама з собою. Надалі в середині голосного мовлення починає формуватися

нова функція організації та регуляції діяльності й мислення. Так, в умовах практичної проблемної діяльності дитини, коли виникає необхідність осмислити виконувану дію й спрямовувати її на досягнення певної практичної мети, особливо тоді, коли дитина зустрічається з труднощами, з'являється мовлення, адресоване до самої себе. Воно виявляється в запитаннях, сумнівах, нерозумінні: „А це куди ж ставити?“, „Цей сюди, чи що?“, „Щось там не пускає“. Саме це мовлення, адресоване до самої себе, є переходом зовнішньої розмовної мови у внутрішню.

У структурі будь-яких видів діяльності мовлення як їх складова набуває різних форм. Так, мовлення може бути акомпанементом виконуваної дитиною дії, набувати вигляду мови-гри. У проблемній ситуації за допомогою мовленнєвих засобів дитина може формулювати запитання, висловлювати сумніви, ствердження. У деяких формах орієнтувальної діяльності слово може виконувати лише функцію пошукового жесту. Змістом внутрішнього мовлення дитини може бути елементарне планування виконуваних дій, критична їх оцінка відповідно до поставленого завдання, закріплення вдало знайденого прийому або вираження сумніву.

Поступово мовлення стає скороченим, згорнутим, шепітним і переходить у внутрішнє мовлення. Змінюються і його функції. Як зазначає Л. Виготський, наприкінці дошкільного віку з'являється планувальна функція мовлення, – центральне якісне новоутворення в процесі психологічного розвитку дитини, що стає „вожаком” усієї діяльності. Розвиток планувальної функції мовлення протягом дошкільного віку проходить три етапи: а) планування для інших (повертається до дорослих і називає свою майбутню дію); б) планування для себе (дитина промовляє до себе, що вона буде робити); в) внутрішньомовленнєве планування. Так внутрішнє мовлення, становлячи основу й внутрішній план грамотного розмовного мовлення, починає виконувати функцію планування, угадування наперед висловлюваних уголос речень [35; 255, с. 61].

Усі розглянуті види розмовного мовлення дитини – це згорнуте

розмовне мовлення, що перейшло у внутрішній план, тому воно й виявляється у формі внутрішнього мовлення.

Учені виокремлюють у дітей такі форми мовлення: монологічне, контекстове, внутрішнє; мовлення-повідомлення (Д. Ельконін [251]), мовлення-пояснення, мовлення-міркування, мовлення-інструкцію.

Крім того, саме на п'ятому році життя, як свідчать дослідження, на тлі бурхливого росту словника й розвитку словотворчості, найяскравіше виявляється прагнення дітей до самоствердження, визнання через мовлення. Як індивідуальний акт, мовлення дає змогу виражати свій внутрішній світ, самостійно добирати мовні знаки та варіювати ними, будуючи різні типи синтаксичних конструкцій. І саме слова, словосполучення, речення, як зазначає Л. Калмикова, є головними мовними засобами формування та висловлювання думок, настроїв, почуттів, намірів, взаємного обміну інформацією [85, с. 12]. За допомогою слова дитина виражає своє ставлення до інших, формулює думки з приводу спільних дій, реагує на проміжні й кінцевий результати діяльності, яка проявляється у вияві мовленнєвих і комунікативних здібностей.

Дослідження Т. Бендас, А. Гончаренко, М. Кольцової, О. Кочерги та ін. свідчать про відмінності в розвитку та використанні мовлення, словника хлопчиками й дівчатками (на противагу результатам спостережень Е. Маккобі та К. Жаклін, які доводять відсутність статевих розбіжностей за деякими групами показників мовленнєвих здібностей дітей [259]. Т. Бендас пояснює це тим, що „навіть результати, визнані класичними, можуть бути спростовані в інших культурах” [10, с. 190]). Так, мовлення дівчаток досить точне, доречне, правильніше й складніше за синтаксичною будовою. Їм краще вдаються описи. При цьому перевага віддається іменникам, прикметникам, запереченням або ствердженням. Проте, помітна тенденція використовувати переважно знайомі слова й вирази, мовленнєві шаблони й штампи, які вживає педагог або близькі люди [106, с. 6]. А. Гончаренко зазначає, що дівчатка емоційно чутливіші, реагують на форму висловлю-

вання, відгукуються на інтонаційне забарвлення, здатні вловити підтекст. В окремих випадках зміст навіть відсувається на друге місце, а на перше – інтонаційне забарвлення [51, с. 9].

Мовлення ж хлопчиків має нижчий рівень розвитку – й у синтаксичній будові розповідей, і в доречності використання лексики. У їхньому словниковому запасі переважають слова, що позначають дії, а також займенники й вигуки. Причому, саме вигуки передають широку палітру емоцій, намірів, дій: згоду чи незгоду, захоплення чи байдужість, узгодження дій чи сварку. На відміну від дівчаток, хлопчики не просто передають завчені слова й вирази, а активніше виявляють здатність до словотворення, доводячи більш творчий, пошуковий характер свого мислення [105]. До того ж, вони здатні краще класифікувати предмети та явища, є більш точними у тлумаченні слів [94, с. 109]. Так, мовлення і, зокрема, словник стають одними з основних засобів самовираження дітей.

Отже, базуючись на аналізі наукових досліджень, сформулюємо найбільш важливі для нашого дослідження положення щодо особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя.

П'ятий рік життя є певним результатом становлення й первинного розвитку мовлення та лексики зокрема. До цього часу більшість дітей засвоюють слово- і звуковимову та починають будувати самостійне висловлювання з кількох речень.

На тлі природної емоційності та завдяки розширенню життєвих стосунків дітей цього віку, ускладненню й урізноманітненню їхньої діяльності й спілкування з дорослими чи не найактивнішою стає мовленнєва діяльність: відбувається „бурхливий” ріст словника, розвивається уважність до точного вживання слів.

Завершується засвоєння граматичних форм, відмінкових закінчень, хоч у мовленні ще спостерігаються граматичні помилки. Діти легко утворюють нові граматичні форми з допомогою суфіксів, префіксів, від інших частин мови.

Упродовж 5-го року життя виявляється „розквіт” словотворення, дитина утворює нові слова від усіх частин мови. На кінець року воно поступово згасає.

Нові потреби діяльності й спілкування дитини сприяють подальшому інтенсивному оволодінню зв'язним мовленням. Ситуативне мовлення – основна форма мовлення дитини молодшого дошкільного віку – поступається місцем контекстному мовленню, мовленню-повідомленню, стає зв'язним, а потім і пояснювальним. Відбувається перехід зовнішнього розмовного мовлення у внутрішнє в проблемно-практичній ситуації. Виявляється прагнення дітей до самоствердження, визнання через мовлення.

Відтак, дитина 5-го року життя опановує мовлення практично, не усвідомлюючи ні закономірностей, яким воно підлягає, ні своїх дій з ним. Активне спілкування з дорослими розвиває в дошкільників уміння добирати слова й будувати речення, які правильно зрозуміє співрозмовник. Хоча мовлення ще відрізняється рухливістю та нестійкістю: діти можуть орієнтуватись на смисловий бік слова, однак точне використання слова в багатьох викликає ускладнення.

1.3. Дослідження словника дітей у дошкільній лінгводидактиці

Дослідження теоретичних і методичних аспектів розвитку мовлення й за його результатами модернізації певної ланки освіти неможливий без звернення до наукового доробку попередніх поколінь на підставі вивчення наукових, методичних джерел та узагальнення результатів теоретичного аналізу. Тому існує потреба у вивченні й систематизації досвіду вирішення проблем, що виникали на шляху розвитку лексичної роботи з дітьми в складі дошкільної лінгводидактики, теоретичного осмислення його здобутків, традицій, тенденцій, закономірностей. Це допоможе з'ясувати логіку становлення системи лінгводидактичних знань про словникову роботу, а відтак, дозволить урахувати багатогранність, динамічність об'єкта

дослідження, визначити майбутні етапи розвитку такого лінгводидактичного явища, як розвиток словника.

Відстежимо, як змінювалися на різних етапах розвитку лінгводидактики наукові підходи до вивчення проблем розвитку словника дітей. Вибір системного підходу до вивчення словникової роботи з дітьми в дошкільній лінгводидактиці зумовлений орієнтацією сучасної науки на комплексне вивчення об'єкта як багатомірного цілого, системи.

Система словникової роботи з дітьми дошкільного віку є самодостатньою системою. Водночас вона існує не ізольовано, а ієрархічно підпорядкована системі вищого порядку – дошкільній лінгводидактиці в складі суспільної освітньої системи; та найвищого – суспільній системі, яка й висуває перед лінгводидактичною наукою та окремими її ланками певні цілі й завдання, що характеризують досліджувану наукову систему як цілеспрямовану та керовану. Зміна якостей і властивостей у суперсистемі обов'язково призводить до змін властивостей у системі лінгводидактичної науки та її ланок, зокрема в системі лексичної роботи з дошкільниками.

У вивченні етапів розвитку методики лексичної роботи з дошкільниками як елементу суперсистеми в її зв'язках з дошкільною лінгводидактикою (у складі суспільної освітньої системи) і зовнішнім середовищем (суперсистемою) скористаємося хронологічним підходом, оскільки основні періоди функціонування теорії й методики лексичної роботи з дошкільниками збігаються, відображають загальні закономірності розвитку дошкільної лінгводидактики. Періодизація розвитку теорії та становлення методики словникової роботи з дошкільниками не є спеціальним завданням нашого дослідження. Тому в цьому питанні частково скористаємося результатами хронологічного аналізу, зробленого в дослідженнях Н. Горбунової [54], Т. Котик [102], Т. Садової [200], а також науковими доробками педагогів різних історичних періодів [43; 79].

Лінгводидактичні дослідження в галузі словника розглядаються за двома напрямками: теорія дослідження (пріоритетний напрямок досліджень

науковців цього періоду, завдання й зміст словникової роботи на цьому етапі, та керування процесом розвитку словника), а також практика (основні напрямки й засоби розвитку словника).

У теорії й практиці періоду дослідження словника дітей та організації словникової роботи з ними до 1917 року визначено механізми розвитку дитячого мовлення (фізіологічні, лінгвістичні, психологічні, педагогічні), на основі чого будувалися дослідження мовлення й словника на подальших етапах (Є. Водовозова [31], В. Вундт [33], В. Гумбольдт [56], Я. Коменський [97], М. Монтесорі [155], Й. Песталоцці [173], О. Потебня [183], С. Русова [197], Ф. де Соссюр [214], І. Срезневський [217], К. Ушинський [232], Ф. Фребель [238]) [18]. Зокрема, визначено зміст мовної освіти як однієї з соціально-культурних умов розвитку держави; розроблено головні принципи, методи та форми розвитку мовлення, зокрема, словника дітей (з урахуванням сенсорної основи засвоєння слів, необхідності багатоканального сприйняття, діяльнісного підходу до вирішення цих завдань тощо); обґрунтовано основні напрямки й практичні засоби розвитку дитячого словника (засвоєння кращих зразків рідної мови через материнську мову, художнє слово, бесіди, шляхом виконання вправ; національний фольклор; спостереження, екскурсії, ознайомлення з предметами побуту й праці людей тощо).

У радянський період (1917 – 1930 рр.) основними напрямками становлення методики навчання рідної мови й розвитку словника дітей дошкільного віку були такі: розробка концептуальних засад мовної освіти в умовах національного дитячого садка; використання національних засобів у мовному вихованні особистості (С. Русова [197]); накопичення словника через лексику патріотичного змісту; визначення змісту й найбільш ефективних шляхів розвитку мовлення дітей (Ф. Блехер, Є. Тихєєва [163; 223], О. Потебня [183]). 20-ті роки ХХ століття характеризувалися й вибухом інтересу до вивчення дитячого мовлення, що відзначилось виходом низки щоденникових записів (М. Рибников, О. Гвоздєв [45] та ін.). Центральним у лексичному розвитку дошкільників визначалося завдання

розширення словникового запасу дітей у процесі ознайомлення з соціальним довкіллям та природою й розумілось як кількісне його накопичення [43].

Наступний період дослідження словника дітей у дошкільній лінгводидактиці та організації словникової роботи в ДНЗ (1930 – 1945 рр.) характеризувався переходом від окремих методичних розробок до розробки питань змісту та теорії, утвердженням методики розвитку мовлення як самостійної окремої галузі; розробкою окремих питань теорії, змісту та методики словникової роботи – і на спеціальних заняттях, і в інших видах дитячої діяльності: спостереженнях у природі, побуті, на заняттях з грамоти, лічби, образотворчого мистецтва, роль художнього слова тощо (Л. Виготський [35; 36], Г. Леушина [132], С. Рубінштейн [193; 194], Є. Тихєєва [223], Є. Фльоріна [236]).

У період післявоєнного відновлення народного господарства (1946 – 1970 рр.) відбувався активний розвиток системи дошкільних закладів і підвищення рівня освітньо-виховної роботи в них. Було розроблено психологічні й теоретичні засади дошкільної лінгводидактики (О. Гвоздєв [45], В. Гербова [46 – 48], О. Лурія [137], В. Сухомлинський [219], К. Чуковський [245]), зокрема, виокремлено три основні завдання розвитку лексики, тісно взаємопов'язані між собою: *збагачення кількісного складу лексики* новими, раніше не відомими словами, і новими значеннями знайомих багатозначних слів; *якісне засвоєння лексики*, тобто уточнення значення й поглиблення розуміння смислових відтінків слів і словосполучень, розвиток уміння доречно користуватися загальноновживаною лексикою в мовленнєвій практиці; *активізація словника* – застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях [18; 22; 42].

Створено й упроваджено методичне забезпечення лексичної роботи з дітьми: навчально-дидактичні посібники й матеріали: літературні твори, настільно-друковані ігри, дидактичні картини для активізації словника тощо.

У період з 70-х по 90-і роки XX століття завдання розвитку мовлення та елементарного навчання дітей мови виокремилися в спеціальний розділ

освітньої роботи, зокрема виділилися два взаємопов'язані аспекти методики словникової роботи. Перший пов'язували із засвоєнням предметної віднесеності слова та його понятійного боку в процесі ознайомлення з довідками, з розвитком пізнавальної діяльності дітей (А. Богуш, В. Гербова, О. Іваненко, В. Логінова, Л. Пен'євська, Є. Тихєєва, В. Яшина [256] та ін.). Другий – з рішенням мовних завдань, з освоєнням слова як одиниці лексичної системи мови. Тут особливого значення набув розвиток асоціативних зв'язків слів, їх семантичних полів, оскільки саме широкі асоціативні зв'язки забезпечують довільний вибір слів, які найбільш точно підходять за змістом у контексті висловлювання. На розвиток семантики спрямовувалися прийоми ознайомлення з антонімами, синонімами, епітетами, з багатозначними словами, розкриття значень слів, смислових відношень між ними, використання в мові (Н. Гавриш, Л. Колунова, Г. Лаврент'єва, Г. Смага, Є. Струніна, О. Ушакова).

Так, спеціальні дослідження Є. Струніної, Г. Смаги та Г. Лаврент'євої довели, що виховання в дітей уважного ставлення до змістового боку слова, його семантики, уточнення значення слів, збагачення зв'язків слова з іншими словами розвиває точність слововикористання, здійснює позитивний вплив на зв'язність монологічного мовлення [122; 123; 189, с. 76; 208]. Є. Струніна, досліджуючи формування розуміння смислового боку слова (багатозначності, синонімічних й антонімічних відношень) у старших дошкільників, довела, що „слово засвоюється дитиною швидше і міцніше, якщо навчання його вживання пов'язане з його значенням, а в процесі роботи над словом устанавлюються асоціативні зв'язки” [218]. Г. Смага [208] розглянула асоціації як показник лінгвістичного розвитку й розуміння значення слів дітьми 5-го року життя. На вибір слова-реакції впливає значення слова-стимула, що пояснюється, на думку О.О. Леонтьєва, комунікативною сутністю мови. Цей факт покладено в основу асоціативного методу, що відображає орієнтування на те чи те значення слова [230].

Формування словника дітей в сюжетно-рольовій грі досліджувала

Н. Кудикіна [119]. Особливу увагу приділено особистісному напрямку в розвитку дитячого словника. Так, дослідження Н. Соловйової розкрило роль слова в поглибленні й збагаченні сприйняття, формуванні здатності адекватного розуміння себе, свого емоційного світу та інших людей. Розроблено зміст і методику навчання осмислення та вербального вираження своїх емоційних станів дітей старшого дошкільного віку [209].

Отже, цей період дослідження словника дітей у дошкільній лінгводидактиці та організації словникової роботи в ДНЗ став періодом подальшого розвитку методики навчання дітей словника рідної мови: її семантичного та естетичного аспектів.

Період з 90-х років ХХ століття й по теперішній час дослідники Т. Котик, Т. Садова характеризують як етап найвищої активності експериментальних досліджень науковців школи А. Богуш (Л. Березовська [12], Н. Гавриш, К. Крутій, І. Непомняща [163], Ю. Руденко, О. Соцька [216], О. Трифонова [225]) та інших учених України (А. Аніщук [5], С. Дем'яненко [57], І. Луценко, І. Попова) [158]. Визначено нові напрями дослідження: з проблем навчання дітей дошкільного віку української мови як функціонально другої в російськомовних дошкільних закладах освіти; з підготовки студентів і вихователів до навчання дітей інших національностей української мови; з історії розвитку української дошкільної лінгводидактики [102].

Методика збагачення словника як основи розвитку зв'язного мовлення дітей розробляється на матеріалі текстів українських народних казок (Ю. Руденко [195]), поетичного гумору (І. Попова [179]), поетичної спадщини Марійки Підгірянки (Н. Кирста [92]), ігор (Н. Луцан [138; 140]), засобами української народної іграшки (С. Ласунова [124]), у театральній ігровій (Л. Алексеєнко-Лемовська [1], Н. Водолага [32]) та в продуктивно-творчій діяльності (Т. Постоян [180; 181], О. Соцька [216]). З'являються дослідження щодо розвитку мовленнєвого самовираження дошкільників в ігрових казкових ситуаціях (Л. Березовська [12]), оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі (А. Аніщук [5]).

Під збагаченням словника дітей розуміється й кількісне збільшення обсягу нових слів, і розширення смислового поля вже знайомих – з метою їх використання у зв'язному мовленні. Авторами визначено критерії та показники розвитку словника, виявлено педагогічні умови його розвитку, а також розроблено й апробовано методики розвитку словника дошкільників. Тобто сучасний період дослідження словника дітей у дошкільній лінгводидактиці та організації словникової роботи в ДНЗ, у добу глобалізації та високих технологій, період переходу людства до нового типу цивілізації, відзначається орієнтацією змісту навчання на потреби суспільства й особистості – на питання виховання мовленнєвої особистості. Зокрема, у лексичній роботі акцент зроблено на особистісному аспекті.

Традиційні методики лексичного розвитку дошкільників більш спрямовані на розширення словникового запасу, формування його нормативних ознак, а не на якісне освоєння лексики, розвиток її індивідуальності, оригінальності. До того ж, акцент робиться на процес розвитку словника рідної мови дітей 6-го року життя. Недостатньо вивчені (що підтверджує дослідження Т. Котик [102]) та є перспективними напрямками подальшого розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики такі: проведення словникової роботи з дітьми 5-го року життя; формування лексичної компетенції дітей 1, 2, 3 і 5-го років життя, ознайомлення з синонімами, словами з переносним значенням, засвоєння узагальнювальних понять дітьми раннього віку й 5-го року життя тощо.

Відтак, аналітичний огляд досліджень щодо становлення й методики розвитку словника дошкільників дав змогу усвідомити систему зв'язків між змістом, технологіями та результатами лексичної роботи як відокремленої системи з її структурою, елементами системи й зв'язками між ними.

Процес оволодіння словником рідної мови в дошкільному віці слід розглядати в *інтелектуальному аспекті*, оскільки словник реалізує інтелектуальні функції людини: є засобом номінації та індикації дійсності;

узагальнення в процесі формування, розширення, диференціації й уточнення понятійного апарату людини; опосередкування вищих психічних функцій; розвитку пізнавальних інтересів; задоволення комунікативних і пізнавальних потреб. В означеній характеристиці словник є одним із знарядь формування мовної свідомості, чинником інтелектуального розвитку дитини. Цей аспект представлено двома взаємопов'язаними напрямками: інтелектуалізація мовлення (Л. Виготський, О. Лурія, О. Ушакова та ін. – усвідомлення явищ мови й мовлення) та вербалізація інтелекту (Є. Водовозова, С. Дем'яненко, К. Крутій, М. Монтессорі, Є. Тихєєва, К. Ушинський, Ф. Фребель та ін.).

З одного боку, узагальнені уявлення, що виникають у процесі інтелектуальної діяльності дитини, оформлюються та закріплюються в її свідомості за допомогою слів мови, що самі включаються в мислення. Тобто відзначається домінуюча роль мислення для розвитку мовлення.

З іншого – мовлення починає виступати як одне з основних джерел розвитку мислення, що, розвиваючись, формує передумови для вдосконалення мовленнєвих можливостей дитини. Вона повинна не лише засвоїти багато слів і словосполучень, а й навчитися граматично правильної побудови мовлення.

Естетичний аспект мовлення пов'язується з ейдологічною (ейдос – образ) функцією образотворення й відбиває розвиток словника дітей під впливом різних видів мистецтва (зокрема художнього слова, фольклору, художньої літератури). Образність мовлення дослідники пов'язують із здатністю мовних засобів викликати наочно-чуттєві уявлення (В. Виноградов, М. Черкасов та ін.). Так, через художні образи (тексту, картини, музичного твору чи театральної вистави) митець спілкується з читацькою й глядацькою аудиторією. Образність, поетичність мовлення є ознаками його досконалості, культури.

Естетична логосфера [53; 147] – як сфера красивого, образного мовлення, – з одного боку, набуває розвитку в різних видах художньої діяльності дітей (передусім, в образотворчій) через збагачення, уточнення

семантики, з іншого – сама впливає на її змістову організацію. Вона включає: слово в різних його значеннях (знак; символ; стимул; вираз; значення – система значень, асоціацій; поняття – система понять; зображення); засоби художньої образності; вербалізоване естетичне сприймання та естетичне хвилювання.

Так, у процесі ознайомлення дітей з виразно-зображувальними засобами літературного тексту (синонімами, антонімами, епітетами, порівняннями) розвивається образність мовлення дошкільників, що надалі збагачує їхній словник і виявляється у виборі мовних засобів під час створення дитиною самостійного висловлювання (Н. Гавриш [37; 40], Н. Горбунова [54], Н. Кирста [92], Н. Луцан [140], І. Осадченко [168], К. Пономарьова [178], І. Попова [179], Ю. Руденко [195] та ін.). Образне мовлення, крім того, стимулює естетичне сприйняття дійсності, художнього слова.

Доводиться роль роботи з творами образотворчого мистецтва в розвитку образності мовлення, оскільки формування естетичного сприйняття творів живопису впливає на використання засобів художньої виразності в мовленні (Е. Белкіна [14], О. Савушкіна [199] та ін.), художньо-предметної діяльності в розвитку мовлення дітей (Т. Постоян, О. Саприкіна [202], О. Сомкова [211] та ін.).

Розвиток словника дітей розглядається і як проблема *морального виховання*. Мовлення забезпечує формування особистості вихованця, засвоєння ним норм і правил поведінки, керування процесом їх засвоєння, розкриття морального змісту діянь інших людей (і за змістом літературних творів, і в повсякденному спілкуванні), оволодіння оцінними й самооцінними критеріями (розвивальна функція мовлення [86, с. 43]).

Навчання дітей уміння спільно розповідати, домовляючись між собою, створює сприятливу психологічну атмосферу спільної або індивідуальної діяльності, погоджує або поєднує зусилля для досягнення загального або особистого результату; сприяє формуванню не лише етичних знань та

моральних почуттів, а й моральної поведінки дітей, розвиває вміння успішно будувати комунікацію з дорослим та однолітком (регулятивна функція) (А. Виноградова, В. Ядешко, В. Яшина).

Крім того, формування культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету, усвідомлення моральних категорій також не можливе без відповідної словникової роботи (С. Хаджирадєва [239]). Формування культури мовленнєвого спілкування залежить від ступеня засвоєння дітьми формул мовленнєвого етикету, а однією з найважливіших педагогічних умов організації навчання є збагачення словника, поетапне „розгортання” формул мовленнєвого етикету; засвоєння невербальних форм спілкування відповідно до норм і правил етикету; взаємозв’язок вербальних та невербальних засобів спілкування.

Словник містить і „особистісні” характеристики: як засіб усвідомлення власного „Я” й рефлексії, самовираження й саморегуляції. Особистісний рівень самовираження, за визначенням Т. Піроженко, включає: а) довільність мовлення (прагнення до розгортання, логічності, зв’язності тексту; можливість довільного керування мовленням, його зміна відповідно до динаміки ситуації; характер тексту (за наочною ситуацією, з досвіду, творчий); б) особистісні якості, що виявляються в мовленнєвій комунікації (прояв самооцінки в спілкуванні з людьми; риси характеру, що забезпечують успішність взаємодії (дружелюбність, комунікабельність тощо); ціннісні орієнтації щодо людини; широта й дієвість мотивів спілкування) [174; 177].

Тому центральним завданням сучасного розвитку словника дітей на етапі дошкільного дитинства визначено *особистий розвиток*, виховання мовної особистості, яку характеризує достатній рівень мовленнєво-комунікативної компетентності, що вільно й творчо застосовує мову в різних ситуаціях життєдіяльності. Засобами лексики дитина висловлює себе. У процесі формування словника виявляються індивідуальні особливості особистості, що простежується в судженнях, образних оцінках, вербалізації відносин. Відтак, на рівні сформованості словника дітей відбивається рівень

їхнього емоційно-чуттєвого розвитку та індивідуальні особливості особистісного зростання, що простежується у вербалізації їх фізичного й психічного стану (А. Аніщук, А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, Г. Леушина, Г. Люблінська, Н. Соловйова, Ф. Сохін, О. Соцька та ін.).

Щодо напрямку *лінгвістичного розвитку* дитини як центрального, то акцентуємо увагу лише на його основних позиціях:

Сучасна лінгводидактика виокремлює такі завдання розвитку лексики: *збагачення кількісного складу лексики, якісне засвоєння лексики, активізація словника* (А. Богуш, В. Яшина). Якщо у вузькому сенсі завдання *збагачення* словника дітей розуміється лише як кількісне збільшення обсягу словникового запасу, то в широкому – ще і як засвоєння нових значень знайомих слів (якісне засвоєння лексики) та переведення їх в активний словник, що забезпечує повноцінне спілкування, пізнання довкілля, мовленнєве самовираження [22; 42]. Зазначені завдання тісно пов'язані одне з одним, і важко виділити межу, коли закінчується один процес та розпочинається інший. Це підтверджує й проголошений ще в часи К. Ушинського й Є. Тихєєвої діяльнісний принцип засвоєння лексики: у практичній діяльності з різноманітними предметами дитина засвоює їх назву спочатку на рівні розуміння, установлюючи зв'язок між самим предметом і словом. Поступово в процесі практичних дій відбувається усвідомлення, уточнення значення нового слова, відчуття його смислових відтінків, уживання в активному мовленні [22, с. 325].

Для процесу опанування мови характерним є не тільки наслідування, відтворення зразків мовлення дорослих на основі наслідування та інтуїтивного засвоєння мовних засобів і норм, але передусім створення умов для самостійних спостережень дітей над мовою, для саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю над висловлюваннями, тобто розвиток *елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення, розвитку мовного чуття* (А. Богуш [20], Ф. Сохін [215], Є. Струніна [218]).

Розвиток словника сучасної дитини має йти не шляхом простого

ознайомлення зі словами, закладання їх у пам'ять („словник для словника”), а шляхом *розвитку мовної здібності*, здатності миттєво актуалізувати необхідні слова, доречні в конкретній мовленнєвій ситуації (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, О. Соцька).

Отже, під *збагаченням словника дітей* у контексті власного дослідження будемо розуміти й кількісне збільшення обсягу нових слів, і розширення смислового поля вже знайомих – з метою їх активного використання у зв'язному мовленні для вираження індивідуальності й світорозуміння.

Комплексний підхід до розв'язання мовленнєвих завдань у процесі навчання (А. Богуш, Ф. Сохін, О. Ушакова) полягає в поєднанні роботи над розвитком словника із засвоєнням звукової, граматичної правильності мовлення, діалогічного та монологічного мовлення.

Основні ідеї комплексного вирішення завдань словникової роботи з дітьми, закладені ще фундаторами дошкільної лінгводидактики Є. Водовозовою, С. Русовою, Є. Тихєєвою, К. Ушинським, активно впроваджуються й розвиваються в сучасних дослідженнях, основною ідеєю яких є поступовий перехід від нормативного засвоєння лексики шляхом активного освоєння до забезпечення того рівня культури мовлення, яке давало б змогу дитині через слово висловлювати себе.

В означений період посилюється системоутворювальна функція української дошкільної лінгводидактики як науки, що засвідчує перехід теорії викладання її основ на якісно новий етап розвитку в межах періоду свого становлення – формування теорії керування процесом підготовки майбутніх фахівців до навчання дошкільників української мови (Т. Котик [102], Т. Садова [200]). Зокрема, розробляються питання підготовки вихователів до словникової роботи з дітьми: методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови (Т. Котик, Т. Маркотенко); підготовки майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики (Н. Ємельянова), теоретико-

методичні засади підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (І. Луценко) та навчання української мови дітей у дошкільних навчальних закладах національних спільнот (Л. Казанцева).

1.4. Художньо-естетичний потенціал образотворчої діяльності в розвитку словника дітей 5-го року життя

Життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. У контексті нашого дослідження проблема діяльності є особливо значущою, оскільки розвиток словника відбувається саме в діяльності. Будь-який з видів діяльності – ігрова, пізнавальна, навчальна, пошукова, мовна, мовленнєва, музична, образотворча, естетична, художня та ін. – привносять свій зміст, свої смисли в збагачення лексики дошкільників. Оскільки в центрі уваги нашого дослідження засобом збагачення мовлення, лексики є діяльність образотворча, то її особливості ми детально розглянемо в загальному контексті діяльності, зокрема як різновид художньої діяльності.

Художня (естетична) діяльність є специфічним видом духовно-практичної (твори мистецтва, фольклор, дизайн, література тощо) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне міркування тощо) діяльності, що пов'язана зі сприйманням, елементарним естетичним аналізом, відтворенням і власною творчістю [21, с. 43, 48]. Усім різновидам художньої діяльності притаманне естетичне, художнє начало – здійснювана в певній формі „творчість за законами краси”, що приносить людині високу духовну насолоду. Через неї людина вступає в певні зв'язки із зовнішнім світом, в естетичні відносини з дійсністю, змінюючи при цьому саму себе, свої здібності, внутрішній світ [184, с. 83].

Існують різні позиції науковців щодо зв'язків естетичного й художнього, але всі вони підкреслюють їх міцний взаємозв'язок. Так,

Н. Ветлугіна розрізняє поняття „естетична діяльність” (як діяльність, у процесі якої розвивається здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне й засуджувати зло в житті та мистецтві; формується прагнення самому брати участь у перетворенні навколишнього; відбувається залучення до художньої діяльності й розвиваються спеціальні художні й творчі здібності) та її особливо значущий вид – „художня діяльність” (коли йдеться про естетичний розвиток засобами мистецтва) [206, с. 6, 26].

Т. Алієва зазначає, що в самому слові „естетичне” ще немає нічого, що ріднить його з „художнім”, з „мистецтвом”, оскільки в перекладі з грецької мови „естетичний” означає „той, що відноситься до чуттєвості” [108, с.200] (у вченні німецького філософа І. Канта естетика виступала не як теорія мистецтва, а як теорія споглядання). Проте, автор підкреслює міцний зв’язок естетичного з художнім, адже в основі художнього освоєння світу, на думку вченого, лежить саме естетичне світобачення [3].

І. Ликова трактує естетичну діяльність як духовно-практичну, емоційно-раціональну активність людини, змістом якої є побудова індивідуальної картини світу через створення виразних художніх образів, а метою – гармонізація своїх відносин зі світом, моделювання образу „Я”, формування „Я-концепції творця”. „Художню діяльність” розкриває як специфічну за своїм змістом і формами вираження активність, спрямовану на естетичне опанування світу за допомогою мистецтва [133, с. 3].

У дослідженні ми користуватимемося визначенням *художньої діяльності* як системи специфічних (художніх) дій, спрямованих на сприйняття, пізнання та створення художнього образу (естетичного об’єкта) засобами різних видів мистецтв (музичного, образотворчого, театрального, літературного) з метою естетичного опанування світу [21, с. 43].

Сучасні дослідження в галузі педагогіки й психології доводять, що дитина за своєю природою є поліхудожньою, її свідомість здатна одночасно охопити всі види художньої діяльності зі своєрідним їх переплетінням у процесі розвитку (Г. Григор’єва [55], Т. Казакова [82 – 84], В. Кудрявцев

[118], І. Ликова [133], Е. Маркова [150], Б. Юсов [254]). Саме на тому, що поєднує певною мірою основні види мистецтва – засоби художньої виразності, художньої мови й матеріалів, – базується взаємопроникнення, інтеграція певних видів художньої діяльності дошкільників (музичної, літературної, образотворчої, театральної) у єдине дитяче образотворення з метою не тільки ефективнішого впливу на емоційну сферу дитини та розкріпачення її фантазії й уяви у творенні власних образів у різних видах мистецької діяльності, а й формування в неї цілісної та динамічної картини світу.

Спільним й одним з найважливіших компонентів подібного образотворення є мовленнєва діяльність в естетичному аспекті [147] з огляду на унікальність її ролі в життєдіяльності дитини. Мовлення бере участь в усіх етапах творчого процесу: створенні задуму, пошуку способів його реалізації, спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки – у співвіднесенні отриманого результату із задумом. Емоційно, естетично забарвлене мовлення збагачує, спрямовує, стимулює невербальні творчі прояви дитини; водночас у процесі художньої діяльності відбувається й зворотний позитивний вплив на розвиток зв'язного монологічного мовлення, лексики, передусім, за рахунок збагачення художнього, емоційно-чуттєвого досвіду.

Саме тому в дошкільній лінгводидактиці виокремився інтегрований варіант вищезначених діяльностей – *художньо-мовленнєва діяльність* дітей дошкільного віку – як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та в процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [21, с. 45]. Серед видів художньо-мовленнєвої діяльності, що виникли під впливом художнього слова і стрижнем макродіяльностей кожного з яких є мовлення, – літературно-мовленнєвої, музично-мовленнєвої, театральної-

мовленнєвої (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинська, О. Ушакова, Є. Фльоріна, С. Чемортан [244] та ін.), – виокремлюється образотворчо-мовленнєва діяльність. Та перш ніж розкрити її особливості, уточнимо поняття „образотворча діяльність” як одного з видів художньої діяльності та засобу розвитку словника дітей.

У практиці досить поширеним є паралельне застосування двох термінів – „зображувальна („зображальна” [165]) діяльність” та „образотворча діяльність”. З одного боку, використання терміна „зображувальна діяльність” можна визнати виправданим, оскільки він розкриває сутність самого поняття (узагалі, зображення – це спосіб дії): діяльність, у ході якої дитина малює, ліпить, вирізає, клеїть. Загальним для них є те, що кінцевим продуктом цих діяльностей є певний конкретний результат: малюнок, виріб, аплікація, витинанка тощо (Н. Ветлугіна, О. Дронова, Є. Ігнат'єв, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, В. Мухіна, Н. Сакуліна та ін.).

З іншого боку, сучасні тенденції в дошкільній освіті України до розвитку креативності та творчого розкриття дитячої особистості змінюють погляд на це питання. Так, Е. Белкіна наголошує, що саме слово „зображувальна” відповідає застарілому підходу в практиці деяких педагогів дошкільних навчальних закладів, за яким діти визнавалися репродукціонерами, здатними тільки повторювати показане, зображене вихователем і не здатними по-своєму відтворювати внутрішній світ. Тому головною метою зображувальної діяльності було формування відповідних умінь та навичок. Нині ж, коли навчанню передують розвиток та виховання, дитина стає не пасивним об'єктом маніпуляцій дорослих (їй сказали чи показали, як робити, і вона тільки повторює), а суб'єктом творчості, який „розповідає” про своє розуміння світу, власні почуття й фантазії шляхом образотворення. Вміння і навички розглядаються як необхідні засоби реалізації дитиною себе у творчості. „Тож, якщо найвищим проявом мистецької діяльності дитини є будь-яка творчість, тобто створення власних образів, то більше відповідає сутності цієї діяльності семантика слова

„образотворча” – як „творення образів” [14, с. 5].

До того ж, сучасні освітні програми для дошкільників інтегрують образотворчу діяльність з образотворчим мистецтвом як формою існування краси, засобом входження дитини у світ культури, унікальним способом відкриття й пробудження її сенсорних каналів, формування перцептивної культури, що становить основу художньо-творчих здібностей дітей (див. Додаток А). Образотворча діяльність організується й функціонує як специфічне образне пізнання дитиною соціуму та себе в ньому, як середовище оволодіння образотворчістю, що надає дитині можливість урізноманітнювати форми комунікації із соціумом, моделювати „картину світу”, передавати особисті враження про нього за допомогою різних зображувальних матеріалів і технік, переживати почуття захоплення, радості, здивування, творчого піднесення, самоцінності; позбавлятися небажаних комплексів (страх, нерішучість, невпевненість, меншовартість та ін.). Особистісно-діяльнісний, ціннісний підхід у технології образотворчої діяльності дітей дошкільного віку автори проголошують через тезу: „Образотворчість як специфічний вид діяльності має допомогти дитині увійти у соціум та бути успішною в ньому” [165, с. 7].

Отже, образотворча діяльність є соціально-педагогічним явищем, що, з одного боку, формує творчу особистість кожної дитини, забезпечує розвиток її самосвідомості, надає можливості самореалізації й, з іншого, забезпечує формування позитивно стійкої взаємодії дитини у співтворчості з однолітками й дорослими (О. Дронова, Р. Казакова, Н. Карпинська, І. Ликова, В. Мухіна, Л. Фесюкова, Л. Шульга) [67; 81; 90; 133; 157; 234; 248]. Ми послуговуватимемося терміном **„образотворча діяльність”** для позначення діяльності зі створення образів засобами малювання, ліплення, аплікації, конструювання чи їх поєднанням.

Розглянемо взаємозв'язок мовлення (зокрема, розвитку лексики) та образотворчої діяльності дошкільників з метою виділення її художньо-естетичного потенціалу в розвитку словника дітей 5-го року життя.

Так, стрижневою основою, об'єднувальним чинником образотворчої та мовленнєвої діяльності є художній образ, який діти сприймають у процесі ознайомлення з творами мистецтва (оригіналами) і творчо відображають у різних видах продуктивної діяльності. *Художній образ* – це специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій емоційно насаженій формі [108, с. 106; 235, с. 358]. Він включає такі універсальні компоненти, як змістова відповідність формі, композиційні особливості, художня мова твору, та специфічну для кожного виду мистецтва систему образних засобів [52].

Образ в образотворчому мистецтві – наочний. Довкілля відтворюється в наочній чуттєво-сприйнятій формі за допомогою спеціальних зображувальних матеріалів, засобів (наприклад, у живопису, малюнку – це колір, лінія, форма, розмір, композиція). Словесний образ, завдяки образності й виразності мови, також містить у собі елементи наочності й, на думку Н. Карпинської, „... не просто повідомляє про ті чи ті факти, події, явища життя, а зображує їх, малює словами ...” [89]; „з усією „чуттєвою переконливістю, – як зазначає Є. Фльоріна, – примушує „бачити” притаманний йому зміст” [236, с. 43]. Отже, „слово формує зоровий образ, тоді як графічне зображення викликає у свідомості того, хто сприймає, слово. – довела Л. Компанцева. – Вони впливають на свідомість людей рівною мірою” [99, с. 26].

Психолог О. Опевалова, відзначаючи відображення дійсності індивідом через взаємодію образу й слова, визначає етапи переведення образного змісту у вербальний (сприйняття зображень об'єктів, актуалізація уявлень з досвіду, операція порівняння сприйнятого зображення з актуалізованим еталоном, словесне позначення (номінація) сприйнятого), а також зворотній процес переведення вербального в образне (сприйняття слова, розуміння його смислу, актуалізація образу за словом, зображення образу, порівняння зображення з уявним образом, словесне позначення результату діяльності) [167, с. 12 – 13].

Зв'язок мовленнєвої й образотворчої діяльності підкреслював і німецький дослідник Лукенс, який на емпіричному рівні проводив паралелі в розвитку дитячого мовлення та малюнка [258, с. 179] (див. табл. 1.2.).

Таблиця 1.2

Схожість у фазах розвитку мовленнєвої й образотворчої діяльності дітей

Мовлення	Малюнок
1. Автоматичний крик і рефлексорні або імпульсивні звуки.	1. Автоматичне й безцільне креслення на папері.
2. Копіювання звуків, але без смислу; дитина белькоче у відповідь, коли до неї звертаються.	2. Карлючки малюються на певних місцях, дитина копіює рухи рук іншої людини.
3. Дитина розуміє слова, але сама ще не говорить нічого, крім слів типу „мамо”, „тато” та інших.	3. Дитина розуміє малюнок, але її власне малювання зводиться лише до найпростішого розташування основних рис, зображуваних за допомогою карлючок.
4. Дитина повторює слова в якості звуків (коротка стадія).	4. Дитина копіює чужі малюнки, щоб подивитися, як досягається правильний результат при користуванні лініями.
5. Дитина використовує слова для висловлення своїх думок.	5. Символічне письмо, ілюстрування казок, зображення сцен тощо.
6. Вивчення граматики й риторики.	6. Ознайомлення з технікою малювання, перспективою, пропорціями, тінями та іншим.

К. Бюлер зазначав, що ранні дитячі малюнки нагадують ті ж скупчення слів, які робить дитина на першій стадії утворення довгих речень [27, с. 297],

а Дж. Селлі віднайшов близькість між процесом малювання і шляхом, яким дитина вчиться розмовляти, виділяючи при цьому наслідування на початкових етапах навчання. Узагальнюючи здійснені з цього питання дослідження, М. Рибников зробив такі висновки: подібність мовлення та малюнка виявляється у фазах їх розвитку; чим яснішими й міцнішими будуть у дитини уявлення про певний предмет, тим повніше й досконаліше вона зможе передати його за допомогою малюнка або мовлення; за допомогою малюнка дитина намагається розповісти про предмет; малюнок стає особливим видом мовлення [198, с. 25].

Наші спроби порівняти завдання роботи з дітьми 5-го року життя щодо розвитку словника та оволодіння образотворчою діяльністю також частково підтверджують означені положення, що відображає таблиця 1.3 [30; 103; 165]. Так, оволодіння новими словами (на позначення нових, більш складних предметів (явищ, об'єктів), їх частин, якостей і властивостей, образних характеристик тощо) та вмінням їх зображувати у дітей на 5-му році життя відбувається паралельно. Це доцільно використовувати для найбільш ефективної реалізації завдань словникової роботи.

На відображення в мовленнєвій та образотворчій діяльності одних і тих самих ступенів узагальнення вказувала Л. Бачерикова. Вона довела, що без словесного позначення намальованих об'єктів (тобто без участі мовлення) маленькі діти не можуть навчитися розуміти малюнки. І лише коли дитина навчається „читати” малюнки, вона починає робити спроби малювати сама. Тематика дитячих малюнків і розповідей дітей, в основному, ідентична, і якщо слово стало для дитини узагальнювальним сигналом, то її малюнок містить такий же ступінь узагальнення й відволікання [9, с. 190].

Зв'язок мовленнєвої й образотворчої діяльності відслідковується і в базуванні на одних законах уявлення. Так, В. Штерн зауважував, що зображувальна й словесна творчість дітей ґрунтуються на одних і тих самих законах „зчеплення фантазії”, тобто уяви [247, с. 199]. Г. Леушина вважала, що стимулюванню словесної творчості дітей сприяє їхня творчість в

Таблиця 1.3

Порівняльний аналіз програмових завдань словникової роботи та образотворчої діяльності дітей 5-го року життя

Завдання словникової роботи	Завдання оволодіння зображувальними вміннями
Називання основних та характерних ознак об'єкта, його якостей та властивостей.	Виділення й зображення характерних особливостей конкретного об'єкта, що вирізняє його серед інших (більш точної будови, форми, кольору, розміру, положення в просторі, руху).
Називання й опис частин, деталей предмета (об'єкта) та їх просторового розташування.	Виділення й зображення частин, деталей предмету, їх співвідношення за величиною й пропорціями.
Володіння образними, художньо-поетичними виразами, порівняннями.	Передача виразності зображуваного художнього образу.
Використання назв кольорів – основних та їх відтінків.	Відображення особливостей кольорової характеристики зображуваного об'єкта (жовтий, синій, червоний, зелений, білий, чорний та їхні відтінків: рожевий, блакитний, сірий, жовтогарячий).
Володіння емоційними характеристиками кольору.	Пояснення розподілу кольорів на „теплі” та „холодні”. Відтворення емоційних характеристик кольору.
Використання мовлення для планування та пояснення змісту зображеного.	Передавання вражень від спостережень у природі (пори року), народних свят та ігор, щедрівок, легенд, оповідей у сюжетному малюванні.
Слухання і розуміння українських народних казок.	Малювання картинок-ілюстрацій до епізодів українських народних казок, колискових пісень, веснянок, екранізованих літературних творів.

образотворчій діяльності. Взаємний вплив слова й зображення вбачала в тому, що придумування розповідей за малюнками сприяє розвитку мовлення, а розповідь відповідно збагачує й зміст дитячого малюнка [132].

До трактування дитячого малюнка як особливого виду мовлення у формі „символічного письма” схилився В. Друммонд. К. Джеймсон розглядав його як своєрідну піктографічну мову, що дає змогу дитині висловити свої враження та є засобом спілкування з іншими дітьми й з самою собою [257, с. 63 – 65]. Здатність відсторонитися від звичайного сприйняття буденних речей, підмічати незвичайне у звичайному й передавати його в зображенні характерні для маленьких художників. Дитяче сприйняття й зображувальні образи відрізняються свіжістю, неупередженістю саме тому, що досвід малий, а цікавість до світу велика. Отже, на початкових етапах розвитку в самостійній зображувальній діяльності малюки не зображують художньо, а описують людей і навколишній світ [146]. Вони прагнуть передати не тільки бачене, а й усе те, що знають про цей предмет, тобто його смисл. Інакше кажучи, діти розповідають про предметний світ символами, а не словами.

Л. Виготський вважав дитячий малюнок своєрідним переходом від символу до знаку: символ має схожість з тим, що він позначає, знак такої схожості не має. Дитячі малюнки – символи предметів, оскільки вони мають схожість з тим, що зображується; слово такої схожості не має, тому воно стає знаком. Малюнок допомагає слову стати знаком. Ш. Бюлер зазначала, що словесне позначення в процесі створення дитячого малюнка переміщується від кінця до початку, й, урешті-решт „воно стає назвою, що передує самому малюванню”. З психологічного погляду малюнок розглядається як своєрідний факт дитячого мовлення, малювання дитини за психологічною функцією є своєрідна графічна мова, графічна розповідь про будь-що, підготовча стадія писемного мовлення [166].

Д. Ельконін підкреслював: продукти образотворчої діяльності – не просто символи, що позначають предмет, вони моделі дійсності. А моделі

кожного разу виражають якісь нові характеристики дійсності [251]. Так, продуктивна діяльність, зокрема образотворча, здійснюється дитиною з певним матеріалом, і кожного разу втілення задуму здійснюється за допомогою різних образотворчих засобів, у різному матеріалі („будиночок” з кубиків і „будиночок” на малюнку). Завдяки цьому в моделі з реального предмета відділяються, абстрагуються окремі ознаки, і категоріальне сприйняття починає своє самостійне життя. Категоріальне сприйняття (форми, кольору, величини тощо) виникає в матеріальній продуктивній діяльності: дитина силою матеріалу відділяє від предмета його властивості. Дитина нібито грає фарбами, малюючи „зелену корову” або „коричневу траву”. Це доводить, що колір як категорія для дитини вже починає існувати. Первинно (до цього) він опредмечений, конкретний, не існує окремо від предмета. Лише завдяки відриву цих властивостей від предмета стає можливою робота з ними на основі еталонів, мір.

Отже, з одного боку, лексика, мовлення впливають на дитячу образотворчість, з іншого – образотворчість сприяє збагаченню словника, розвитку дитячого мовлення. Це дає можливість розглядати образотворчу діяльність як могутній засіб збагачення словника дошкільників, зокрема, дітей 5-го року життя.

Тому під поняттям **„збагачення словника дітей в образотворчій діяльності”** розумітимемо процес кількісного збільшення обсягу нових слів та розширення смислового поля вже знайомих з метою їх активного використання у зв’язному мовленні, що супроводжує процес зображення, для вираження індивідуального світорозуміння.

Близькість образотворчої й мовленнєвої діяльності дає можливість їх взаємопроникнення, поєднання в єдине образотворення з метою не тільки ефективнішого впливу на емоційну сферу дитини, а й розкріпачення її фантазії та уяви у творенні власних образів, тобто дає можливість їх інтеграції в **образотворчо-мовленнєву діяльність** – вид художньо-мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковуються меті й

змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментарю [21, с. 51]. Образи, створені засобами кольору, лінії, форми, композиції, стають цільними, яскравішими, якщо опосередковуються мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко й природно заміщується, доповнюється, „домальовується” за допомогою слова. І навпаки: невміння дібрати необхідні слова в естетичних переживаннях, що переповнюють дитину, спричинює їх заміну найдоступнішим їй шляхом: жестами, звуконаслідуванням, фарбами, олівцями, рухами тощо. А складена дитиною казка оживає, набуває додаткових можливостей вираження в ілюструванні її змісту.

Основними структурними компонентами образотворчо-мовленнєвої діяльності є сприймання, репродуктивна діяльність та творчість. Вербалізовані образи предметів, суб'єктів, явищ довкілля або творів образотворчого мистецтва, які дитина отримує в процесі сприйняття, впливають на оригінальність створюваних нею зображуваних образів і точність, яскравість, образність мовлення під час образотворчості. Виразність зображення зумовлюється глибиною сприйнятого художнього образу та технічною підготовленістю – і мовленнєвою, і зображувальною. Репродуктивну діяльність ми розглядаємо як необхідний етап художньо-продуктивного учнівства, з якого з набуттям досвіду художньо-продуктивної діяльності проросте самостійна художня творчість дитини зі створення оригінальних зображуваних образів, що, у свою чергу, зумовить поглиблення сприйняття художньо-мовних образів [143].

Розглянемо ці аспекти більш детально шляхом аналізу місця лексичної роботи в процесі образотворчої діяльності дітей 5-го року життя (див. табл. 1.4).

Н. Ветлугіна надавала великого значення розвитку художньо-естетичного сприймання: „Художні образи в їх складному естетичному розумінні не можуть бути створені дітьми, у яких немає певного рівня якості сприймання, узагальнень, які володіють у край обмеженими засобами

Таблиця 1.4

Вирішення завдань лексичної роботи в процесі образотворчої діяльності

Структурні компоненти образотворчої діяльності	Завдання словникової роботи	Словесні методи й прийоми, які використовуються вихователем
[55, с. 60 – 62]		[28, с. 48 – 60; 165, с. 194]
Сприйняття: – предметів; – явищ; – об'єктів; – творів образотворчого мистецтва	– уведення нових слів (за змістом сприйняття і з мовлення вихователя); – якісне засвоєння лексики (уточнення значення слів, усвідомлення значення, смислу); – збагачення словника образними словами та виразами, приказками, прислів'ями, скороговками, загадками	– обговорення; – запитання; – коментар сприймання; – художнє слово; – бесіда; – мистецтвознавча розповідь; – заохочення
Обговорення задуму зображення	– закріплення нововведених слів; – активізація словника	– запитання; – загадки; – заохочення
Показ чи з'ясування способу зображення	– зразок використання, включення слів у зв'язне мовлення; – уточнення значення слів; – збагачення словника специфічною термінологією	– пояснення способів виконання зображення; – коментар (інструкція) зображення; – алгоритм, план; – порада
Власне образотворча діяльність дітей	– усвідомлення значення, смислу нових слів; – активізація нововведених слів, словника	– план; – нагадування; – порада; – заохочення
Аналіз, оцінка образотворчих робіт дітей	– активізація нововведених слів, словника	– оцінювання; – „зразок особистого ставлення”; – запитання

вираження й зображення” [241, с. 3; 252]. До рівня художньо-естетичного сприймання дитина підноситься тільки через власну творчу активність в образотворчій діяльності. Водночас у процесі цієї діяльності відбувається й зворотний позитивний вплив на збагачення словника та розвиток мовлення, передусім, за рахунок збагачення художнього, емоційно-чуттєвого досвіду.

Як показали дослідження Г. Люблінської, у формуванні, збереженні й відтворенні в дитини образу сприйнятого предмета чи об’єкта важливе значення має те, яку їм було дано назву [141, с. 182]. Так, якщо кошеня зображене таким, що танцює або стрибає, назвати „пустунчиком”, а інше, яке розляглося на м’якій підстилці, – „ледарем”, то розповідь про цих тваринок й подальше сприймання дитиною їх зображення буде повнішим і більш барвистим, ніж коли тих самих кошенят назвати простими, нейтральними кличками: Мурка, Васька (що веде до швидкого потьмяніння образів, до втрати їх змістового диференціювання). Тобто слово-епітет, виділяючи, акцентуючи зміст образу, надає виразності характеристиці певного персонажу, полегшуючи дитині перенесення в схожу за змістом ситуацію. І, навпаки, наочний образ чи малюнок є засобом найкращого запам’ятовування, усвідомлення значення слова.

Не менш важливою є активізація мовлення самих дітей у процесі сприйняття [24; 109; 111; 156]. Є. Ігнат’єв зазначає, що словом дитина надає різноманітних характеристик, які відрізняють один предмет від інших за формою, кольором, функціями тощо. А це, у свою чергу, сприяє пришвидшенню й підсиленню якості відповідного зображення [78, с. 33 – 34].

Також важливим у процесі сприйняття є певний емоційний фон, чуттєве забарвлення, „проживання” краси, успіху, радості від спілкування з красою, відкриття краси для себе, власної свободи образотворчості. Адже, як зазначає Н. Єжкова, емоції – механізм, що приводить в дію когнітивні процеси, засіб активізації довільної поведінки, включення в діяльність [69].

Крім того, будь-яке сприймання, як правило, є мішаним – полімодальним: у ньому одразу задіюються всі можливі види аналізаторів

(слухові, зорові, дотикові, нюхові, смакові й рухові). У процесі сприймання до відчуттів додаються певні емоції й почуття, настрої, різноманітні психічні стани; уявлення й поняття, образи фантазії, що виникали в минулому досвіді, – тому сприйняття може бути різним навіть в одної дитини. До того ж, сприймання селективне – тобто, з усієї маси мовлення і об'єктів вихоплюються й сприймаються в даний момент ті, що викликали найбільший інтерес і увагу [196, с. 196]. Отже, за умов створення позитивного емоційного настрою та зацікавленості дітей, – чим більше органів відчуття (аналізаторів) будуть задіяні у сприйманні нового слова чи вислову, тим більш ефективним буде дане сприйняття [210].

Більш глибоко опанувати образ, виразно передати свої враження від нього допомагає дитині художнє слово, що також стимулює до пошуку зображувальних засобів утілення образних характеристик предмета у своїй роботі, допомагає розповісти про зображене, оцінити свою роботу й роботу ровесників (Т. Алієва [2; 3], Л. Бочкарьова [26], Н. Гавриш [41], А. Запорожець [73], Є. Ігнат'єв [78], Н. Карпинська [90], Л. Компанцева [99], Н. Сакуліна [201], О. Сомкова [212] та ін.). „Виразність надає художньому слову здатність викликати емоції, почуття у слухача, підкреслювати головне, індивідуальне в образі, узагальнювати істотні ознаки. Вона загострює відчуття й уяву” [99]. При цьому вміння дитини позначати словом ознаки предметів сприяє правильності й точності зображення нею кожної лінії, кожного штриха [78, с. 34].

Збагаченню уявлення, найкращому розумінню сприйнятого об'єкта чи образу дітьми також сприяє використання сукупності різноманітних форм утілення цього образу (звукових, мімічних, рухових, ігрових, зображувальних, мовленнєвих та ін.) з пріоритетом художнього коментування. При цьому словесний опис, закріплюючи емоційний досвід, збагачує почуття, розвиває усвідомлено-образну моторику; рухова уява „одушевляє” дії, роблячи їх нібито надбанням внутрішнього світу дитини.

Навчаючи або спільно з дітьми з'ясовуючи новий прийом, спосіб

зображення, вихователь обов'язково супроводжує дії словами, оскільки, як зазначала Т. Комарова, формування навичок на основі словесних впливів підвищує не лише швидкість їх засвоєння, а й якість засвоєної навички. Слово тут виступає, з одного боку, як засіб організації власної поведінки й усвідомлення спочатку сприйнятих (вихователя), а потім виконуваних рухів, з іншого, – у якості регулятора дій („Угору – зупинились, прямо – зупинились, донизу – зупинка...”). Участь мовлення у виробленні навички полегшує її перенесення в інші умови, перебудову при зміні обставин діяльності, тобто сприяє формуванню зображувальної компетентності дитини. Проте, як застерігає Т. Комарова, словесна інструкція може викликати правильну систему відповідних дій тільки в разі, якщо її слова правильно зрозумілі дітьми і викликають уявлення про те, що і як має бути зроблене. У зв'язку з цим, важливим є розвиток у дітей відповідної лексики, термінології образотворчої діяльності (назви форм, кольорів, просторових понять, прийомів зображення тощо) [95, с. 101 – 102].

Якщо ж образотворча діяльність має творчий характер, слово повинно сприяти приверненню уваги дітей до творчого задуму, заохочення до творчості.

З діяльнісного погляду, зображення, малюнок є матеріальною опорою внутрішнього плану діяльності. У дошкільному віці відбувається поступовий перехід до внутрішнього плану діяльності, тому поки що потребує матеріальних опор; малюнок – одна з таких опор. Спочатку мовлення носить констатувальний описовий характер, служить засобом осмислення малюнка, поява якого відбувається стихійно. Діє схема: намалював – пояснив. Пізніше мовлення включається в покрокове створення задуму, тобто відбувається специфічне (ступеневе) планування імажинативної діяльності (дитина планує наступний крок дій тільки після виконання попереднього), що як констатують І. Карабаєва, С. Ладивір, відбувається на 5-му році життя [88, с. 25]. Зображення виникає в результаті послідовного планування дитиною його окремих деталей. Мовлення допомагає намітити наступний

крок, проговорити можливі варіанти продовження роботи. І тільки після проходження означених етапів задум якомога повніше продумується наперед як програма послідовних дій. Г. Люблінська зазначає, що формулювати й реалізувати задум дитина навчається вже в старшому дошкільному віці, але без спеціального навчання задуми дітей навіть 5 – 7 років часто не деталізуються й не розвиваються в ході створення зображення. Зображення на основі задуму, самостійне знаходження засобів для його втілення, нове оригінальне рішення у створенні образу характеризують появу в дитини внутрішнього ідеального плану дій, який відсутній у ранньому дитинстві.

Основною функцією слова вихователя під час виконання зображення дітьми є попередження помилок або їх виправлення. При цьому, як зазначала Н. Сакуліна, „Повторюючи слова, що були сказані ним на початку заняття, вихователь оживлює ці зв'язки і тим спрямовує діяльність малювання” [201, с. 52].

Сама ж дитина в процесі зображення спирається на умовну ситуацію, характерну для гри [96]. Актуалізація такої ситуації досягається за допомогою мовлення. Мовлення слугує важливим засобом фіксації образів дитини, які використовуються для побудови внутрішнього плану зображення малюнка. При цьому внутрішній план не тільки зумовлює внесення змін та доповнень у малюнок, але й сам перебудовується під впливом осмислення зображеного [68, с. 112]. Так, Г. Григор'єва розкриває значення слова в обіграванні незавершених зображень – для „оживлення” образів і полегшення розуміння вимог до неї дитини [55]. Також за допомогою мовлення дитина коментує або пояснює зміст зображення, нерідко супроводжує зображувальні дії активним мовленням, неначе акомпанує собі, доповнюючи те, що не може через технічні причини бути зображене на аркуші (етичні якості, розвиток подій, звуки); долає можливі помилки, технічні бар'єри, що поглиблюють несхожість малюнка із задуманим; а також стимулює свої дії, розгортає ідеї. Чим більше дитина зацікавлена образом, тим яскравіше він виявляється в її мовленні – й у доборі знайомих,

найбільш точних і влучних слів, й у власній словотворчості, створенні мовних інновацій для передачі свого особистого, відмінного від інших, розуміння значення й смислу слів. Це призводить до більш швидкого перевodu слів з пасиву в активне мовлення. Саме цей аспект – одне із завдань нашої роботи [115].

Дослідження Є. Ігнат'єва, Н. Сакуліної, Є. Фльоріної свідчать, що найчастіше коментування дітьми своєї роботи спостерігається в молодших дошкільників – вони або шепочуть про себе, або голосно розмовляють, або вдаються до звуконаслідування, рухів: „У дитячій образотворчій діяльності словесні позначення зображуваних об'єктів здебільшого супроводжують процес зображення” [78, с. 32]. Подекуди словесний коментар може переходити в словесну розповідь. Так, К. Тейлор виділяє „графічну розповідь”, коли дитина складає й одночасно малює історію. Створюючи такий малюнок-історію, вона може діяти послідовно чи по спіралі. Перший спосіб – це щось на подібність коміксів, де дії розгортаються серією послідовно розташованих подій. В іншому варіанті головний персонаж чи об'єкт розміщується всередині картинки, а всі дії відбуваються довкола, ніби розгортаючись по спіралі [222, с. 83].

Проте, поступово в процесі оволодіння зображувальною технікою (протягом середнього дошкільного віку), роль слова в образотворчій діяльності дитини змінюється. Її малюнок стає все більш зрозумілим, тому все менше потребує спеціального словесного опису. Мовленнєві дії дошкільника вже можна визначити як штрих-мовлення, що будується за законами, відмінними від зв'язного висловлювання. Хоча, навіть у старшому дошкільному віці, на що звертає увагу Н. Сакуліна, в умовах дитячого колективу: „Деякі діти шепочуть, інші вимовляють лише окремі слова, звертаючись до сусідів або ні до кого не звертаючись. Аналіз таких висловлювань доводить, що дитина весь час думає, тобто говорить про себе” [201, с. 74]. Спостерігається також й ілюстрування дітьми власних зв'язних висловлювань, які від того стають більш виразними, повними.

Образотворча діяльність надає максимальні можливості для виявлення індивідуальних особливостей дітей. Так, у малюнку дитина висловлює не лише розуміння смислу слів, а й своє ставлення до зображеного (у ньому відразу можна побачити, що є головним для дитини, а що другорядним, у малюнку завжди присутній емоційний і смисловий центри) за допомогою зображувально-виражальних засобів (системи особливих матеріальних засобів (зображувальні матеріали й приладдя) та прийомів створення художнього образу (техніка, способи) [165, с. 23]): кольору, лінії, форми, розміру, композиції, ритму. Для того, щоб зрозуміти малюків, іноді достатньо побачити те, що вони намалювали (це підтверджують результати психологічних тестів „Кольоровий тест ставлень”, „Малюнок сім’ї”, „Дім, дерево, людина” [87; 207, с. 83] та результати наших власних спостережень) [145].

Так, кольорова гама в зображувальних роботах дітей – індикатор палітри почуттів. Те, до чого дитина ставиться негативно, що викликає в неї неприємні переживання, зображується аморфним, у темних одноманітних кольорах, за допомогою хаотичних ліній. Приємне, добре змальовується більш виразно, чітко, деталізовано, нагороджується яскравими фарбами, красивими лініями (образи позитивних казкових персонажів – Червоного Капелюшка, Попелюшки – передаються в малюнках світлим, красивим забарвленням, а негативних героїв – злого вовка, Змія Горинича – потворними, невизначеними за своїми обрисами, темними за забарвленням). Те, до чого дитина ставиться позитивно, вона часто розмальовує улюбленим кольором: червоні листочки, червоний ведмедик тощо.

Ставлення дитини до зображеного відображають також композиція й величина об’єктів. Чим важливіший і авторитетніший в очах дитини об’єкт чи предмет зображення, тим більший він за розміром на малюнку, в аплікації чи ліпленні (малюючи сім’ю, хлопчик зображує майже на весь аркуш тата, поруч трохи меншим – себе. *„А мама тут не вмістилась – її можна намалювати на іншому аркуші... ”*). При цьому зовсім не зображуються або

розташовуються в куточку аркуша низько оцінювані дитиною об'єкти, чи виявляється власна низька самооцінка (на пропозицію намалювати власну сім'ю, двоє братів малюють предмети домашнього буття – без жодної людської істоти й пояснюють: „*Нікого немає вдома*”). При збудженні або поганому настрої в малюнках дітей можуть домінувати геометричні форми, ламані лінії (дитина, у якої батьки знаходяться в ситуації розлучення, зображує сім'ю в човні, що розгойдується на високих гострих хвилях). Сонце ж у зображувальній роботі – символ відчуття тепла й захищеності.

Крім цього, на 5-му році життя вчені констатують виділення двох типів малювальників: які полюбляють зображувати окремі предмети (у них переважно розвивається здатність зображення) і схильних до розгортання сюжету, розповідання (у них зображення сюжету в малюнку доповнюється мовленням і набуває ігрового характеру) (М. Кольцова, Г. Люблінська, О. Макарова, Н. Сакуліна та ін.). Г. Гарднер назвав їх „візуалізаторами” й „комунікаторами”. Перші – зосереджуються на самому малюнку, малюють самозабутньо, не звертаючи увагу на оточення; процес малювання других завжди включений у гру, у драматичну дію, у спілкування. Г. Лабунська називає їх „мрійниками” (для яких характерні образи казок, уяви) і „реалістами” (зображують життєві сюжети й образи) [120]. М. Кольцова характеризує таких дітей за силовим відношенням сигнальних систем та характером мовленнєвої й зображувальної діяльності як „художній тип розумової діяльності” (з більшою активністю першої сигнальної системи, які зображують конкретні події з власного життя з великою кількістю деталей) та „мислительний тип” (з порівняно слабкою першою сигнальною системою, зображення яких більш узагальнені, з перевагою фантастичних, казкових сюжетів, а життєвих деталей значно менше) [94, с. 105, 130]. Л. Обухова зазначає, що діти, схильні до сюжетно-ігрового типу малювання, відрізняються живою уявою, активністю мовленнєвих виявів. Їх творчий вияв у мовленні настільки великий, що малюнок стає лише опорою для розгортання розповіді. Зображувальний бік розвивається в таких дітей гірше,

у той час як діти, зосереджені на зображенні, активно сприймають предмети й створені ними малюнки, піклуючись про їхню якість. У них превалює інтерес до декорування зображення, тобто структурного боку своїх творів [166]. Означену різницю Н. Сакуліна пов'язує з тим, що хід думок, виявлений у слові (сказаний або висловлений внутрішнім мовленням), швидший, ніж процес створення малюнка. Ця різниця тривалості в часі двох процесів і веде до порушення узгодженості між ними [201, с. 74].

Образотворча діяльність є також одним з найбільш ефективних засобів гендерної соціалізації дітей на етапі дошкільного дитинства (Л. Виготський, Є. Ігнат'єв, М. Кольцова, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна та ін.). Доведено й підтверджено практикою [144], що інтереси хлопчиків та дівчаток починають індивідуалізуватися в середньому-старшому дошкільному віці: для власної зображувальної діяльності дівчатка частіше обирають казково-побутовий зміст, а хлопчики – технічно-спортивний.

Дівчатка більш зосереджені, уважні, терплячі, наполегливі в навчанні. Якщо запропоноване малювання за зразком, то намагаються якомога ближче до нього підійти й скопіювати. У цьому вбачають цінність своєї роботи. Тому їх зображення мають більш завершений характер, присутні елементи декоративності [191, с. 8]. Однак, як зазначає М. Кольцова, роботи дівчаток більш однотипні [95, с. 111]. Хлопчики ж передають ідею, відходять від шаблону, додають свої елементи, імпровізують, віддаються власним творчим нахилам. Проте їх підводять нетерплячість, зайва швидкість, гонитва за результатом, і якісний бік робіт залишається обійденим – їх малюнки схематичніші, іноді не дуже зрозумілі й акуратні [10].

Наступним структурним компонентом образотворчої діяльності є обговорення й аналіз дитячих робіт, що за умов грамотної організації педагогом [115] викликає позитивну мотивацію на подальший розвиток образотворчості дітей і збагачує мовлення. Так, під час розповіді за власною образотворчою роботою більш чітко виразити задум зображення допомагає слово, і, як доводить Н. Сакуліна: „Чим повніше й ясніше в малюнку

виражено сюжет, тим повніша й багатша, зазвичай, розповідь про зображене. Процес мислення і внутрішнього мовлення, що супроводжував процес зображення, знаходить тепер вираження в розповіді” [201, с. 79]. О. Вепрева додає, що розповіді дітей 5 – 7 років за малюнками вже дозволяють не просто висловити задум (його видно з самої роботи), а показати взаємодію між героями, дати їм характеристику та пофантазувати щодо минулих і можливих майбутніх подій з персонажами малюнка [28, с. 68]. Тобто слово допомагає оформленню задуму дитини засобами малюнка.

Щодо аналізу образотворчих робіт (своїх та товаришів), то вихователь привчає дітей до цього на власному прикладі й за допомогою запитань до дітей. Також зразком для висловлювань дітей є пояснення вихователя під час сприйняття об’єкта й вступної бесіди; вони надають напрямок дитячому мисленню. Під час аналізу Т. Комарова й Н. Сакуліна пропонують звертати увагу дітей на: схожість з натурою; найбільш виразне втілення образу (розмір зображення, характерна форма та пропорції, характер ліній та зафарбовування, колір зображеного – прагнення до висвітлення чи затемнення, композиція зображення – заповнення простору аркуша); оригінальність рішення роботи; нетрадиційність виконання; якість та акуратність виконання. Причому, аналізуючи зображувальні роботи за сприйняттям або уявою, рекомендують звертати увагу й спрямовувати висловлювання дітей на схожість з натурою й красою зображення предмета; а зображення за задумом – на виділення цікавого задуму та його найповніше втілення [95; 201].

Організовувати обговорення дитячих робіт Т. Комарова пропонує в таких різноманітних формах: розповідь про власну образотворчу роботу автора – що саме зобразив і чому; запис найбільш цікавих розповідей дітей за власними роботами; доповнення роботи новими деталями після розгляду й обговорення; обігрування зображення з одночасним внесенням доповнень до нього; вибір роботи, яка сподобалася найбільше, і пояснення, чим саме.

Отже, проведений аналіз дозволяє зробити висновок про міцний

взаємозв'язок розвитку лексики, мовлення та образотворчої діяльності, а також її великий художньо-естетичний потенціал у розвитку словника дітей 5-го року життя. Так, у процесі образотворчої діяльності розвивається естетична „чутливість” як здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне; причому, по-своєму, відмінно від інших, індивідуально. У результаті неповторність усього, що відбувається в дошкільній, закладає основу індивідуальної картини світу дитини через створення виразних художніх образів, моделювання образу „Я”, формування „Я-концепції творця”. Художній же потенціал образотворчої діяльності полягає в естетичному опануванні світу засобами образотворчого мистецтва – через колір, лінію, форму, розмір, композицію, ритм тощо.

Водночас аналіз демонструє, що повною мірою реалізувати завдання збагачення лексики й розвитку розуміння значення слів образотворення не може. Це стає можливим тільки за умови орієнтованості педагога на цілеспрямовану лексичну роботу засобами художнього образу. Хоча, як свідчать результати вивчення стану лексичної роботи в процесі образотворчої діяльності в ДНЗ та опитування педагогів (див. Додаток Б), вони приділяють дуже мало уваги багатству, красі та індивідуальності мовлення свого й вихованців під час образотворення – на противагу спеціально організованим заняттям з розвитку мовлення.

Вихователі розуміють необхідність інтеграції мовленнєвої, лексичної роботи в інші види дитячої діяльності, зокрема в образотворчу. Проте, вирішення лексичних завдань підміняють використанням словесних методів і прийомів роботи, у яких найбільш активними є їхні власні мовленнєві дії, хоча й називають це активізацією словника дітей (61,7 %), уточненням значення й смислових відтінків слів, їхнім доречним вживанням (58,8 %) та кількісним накопиченням словника (14,7 %). Таку лексичну роботу вихователі спрямовують на розкриття естетичного боку зображуваних об'єктів (їхніх якостей, властивостей, ознак) (85 %) та лексичного поля за темою заняття (44 %). Отже, спеціальну словникову роботу планують і

спеціально організовують лише 38 % вихователів – здебільшого щодо введення спеціальної мистецтвознавчої термінології, решта 62 % ні лексичної, ні мовленнєвої роботи на заняттях з образотворчої діяльності не планують.

Серед прийомів уточнення значення слів, які вихователі часто застосовують у роботі з образотворчої діяльності, вони назвали показ, обстеження зображуваного об'єкта, пояснення та дидактичні ігри; періодично – нагадування, порівняння, використання художнього слова; зрідка – експеримент. Художнє слово в роботі з образотворчої діяльності 88 % опитаних педагогів використовують для емоційного налаштування дітей на тему зображення, 8,8 % – відповідно до вимог методики й лише 2,9 % – для поширення лексичного поля вихованців.

Опитування також показало, що 38,2 % вихователів у власній практиці роботи спостерігали, як образотворча діяльність впливає на виразність, образність, красу дитячого мовлення й навели яскраві приклади; 44,2 % – погодились з існуванням такого впливу, а 17,6 % педагогів не змогли відповісти на питання. Щодо ж зв'язку відмінності, індивідуальності зображувальних робіт з якістю словникової роботи на занятті, то лише 14,3 % респондентів підтвердили наявність такого зв'язку, решта – ні.

Аналіз чинних програм розвитку, навчання та виховання дошкільників також продемонстрував достатнє висвітлення завдань збагачення словника й образотворчої діяльності дітей середнього дошкільного віку та недостатню представленість завдань роботи з використання дитячого словника як засобу самовираження, самопрезентації в процесі образотворення (див. додаток А).

Отже, сьогодні необхідна методика керівництва мовленнєвою діяльністю дошкільників у процесі образотворення, спрямована на збагачення словника, розвиток його образності, точності, оригінальності, активізацію мовлення в цілому – на основі природної емоційності дітей. Це зумовлено тим, що образотворча діяльність має великий потенціал для збагачення словника лексикою й усвідомлення значення слів. Саме

образотворчість є своєрідною мовою, за допомогою якої діти (через колір, лінію, форму, розмір, композицію, ритм) передають своє сприйняття, свої думки й розуміння смислу навколишнього предметного світу. Твори зображувального мистецтва поглиблюють та поширюють розуміння, усвідомлення дітьми значень і різноманітних смислових відтінків слів. Тому образотворча діяльність дошкільників задає розвивальний контекст становленню лексики в межах нашого дослідження.

Висновки з розділу 1

1. Здійснений теоретико-методичний аналіз проблеми лексичного розвитку дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності дозволив дійти висновку, що у тлумаченні понять „слово”, „значення”, „смысл”, „розуміння” останнім часом переважає проекція їх термінологічного змісту не лише на об’єкт, а й на суб’єкт мовлення, що зумовлено домінуванням особистісно-зорієнтованої парадигми мовної освіти.

2. Під „збагаченням словника дітей в образотворчій діяльності” розуміємо процес кількісного збільшення обсягу нових слів та розширення смислового поля вже знайомих з метою їх активного використання у зв’язному мовленні, що супроводжує процес зображення, для вираження індивідуального світорозуміння.

3. На основі теоретичного аналізу визначено особливості розвитку мовлення й, зокрема, збагачення лексикою словника дітей 5-го року життя. З’ясовано характерне для цього періоду „бухливе” зростання словника – за рахунок засвоєння номінативної лексики і формування навколо „мовного ядра” семантичних та асоціативних полів, розквіт словотворення. Поєднання семантичного й асоціативного аспектів сприяє формуванню в дітей системи словесних значень, уточненню семантики кожного слова та переведенню слів із пасиву в актив. Зростає інтерес до слова, його звучання й значення; підвищується уважність до точного вживання слів – формуються механізми

пошуку, відбору слів і способів їх зв'язку. Набуває розвитку естетична логосфера. Діти 5-го року життя надзвичайно чутливі до граматичної форми слова, середній дошкільний вік є періодом практичного засвоєння правил уживання граматичних засобів. Значно підвищується мовленнєва активність дітей. Виразність висловів посилюється за рахунок широкого використання невербальних засобів спілкування (різноманітних поз, рухів, дій, жестів, міміки тощо). На цьому тлі найяскравіше виявляється прагнення дітей до самовираження через мовлення.

Особливості лексичного розвитку дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності пов'язані зі схожістю у фазах розвитку мовленнєвої й образотворчої діяльності; з відображенням одних і тих самих ступенів узагальнення; поступовим переходом зовнішнього мовлення під час малювання у внутрішнє; виявленням відмінностей дітей у відбитті в малюнку смислу слів та типологічних особливостей світосприйняття; відмінностями в інтересах до образотворчої діяльності хлопчиків та дівчаток.

4. Урахування художньо-естетичного потенціалу образотворчої діяльності для розвитку мовлення й, зокрема, лексики дітей дало змогу розглядати її як ефективний засіб збагачення, уточнення словника дітей 5-го року життя. Так, у процесі образотворчої діяльності розвивається естетична „чутливість” дітей, здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне; причому, по-своєму, відмінно від інших, індивідуально. Неповторність об'єктів довкілля закладає основу індивідуальної картини світу дитини, формування образу „Я” через створення виразних художніх образів засобами образотворчого мистецтва (кольору, лінії, форми, розміру, композиції, ритму тощо).

Близькість образотворчої й мовленнєвої діяльності дає можливість їх інтеграції в **образотворчо-мовленнєву діяльність** – вид художньо-мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковуються меті й змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментарю. Створені образи стають цільними, яскравішими,

якщо опосередковуються мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко й природно заміщується, доповнюється, „домальовується” за допомогою слова. І, навпаки, мовленнєва діяльність в естетичному аспекті збагачує, спрямовує, стимулює невербальні (зокрема зображувальні) творчі прояви дітей. Засвоєння дітьми спеціальної термінології образотворчої діяльності робить процес художньо-естетичного сприймання й зображення більш усвідомленим.

5. Вивчення особливостей організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах у процесі образотворчої діяльності дало змогу виявити, що вихователі, застосовуючи переважно одноманітні методи лексичної роботи, не використовують повною мірою художньо-естетичний потенціал образотворчої діяльності для збагачення словника дітей, що знайшло відображення в їхніх відповідях на запитання анкети, співбесідах та численних спостереженнях за організацією освітнього процесу в дошкільних закладах. Ефективні методи активізації мовлення дітей в образотворчій діяльності (словесне малювання, коментар зображеного, штрих-мовлення, акомпанемент зображення, ілюстрування дітьми власних зв'язних висловлювань) використовуються лише в поодиноких випадках.

Вивчення теоретичних засад дає можливість стверджувати, що збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності забезпечуватиметься реалізацією таких педагогічних умов: блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності дітей; урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ 5-го РОКУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності

Експериментальна робота проводилася з 2004 р. упродовж шести років на базі дошкільних навчальних закладів № 10 та № 34 міста Костянтинівки Донецької області. З 2006 року до дослідження було залучено, крім вищезазначених, дошкільні навчальні заклади №№ 4, 5, 13 міста Костянтинівки, № 53 – міста Краматорська, № 3 – Слов'янська, № 8 – м. Красноармійська та Гришинського ДНЗ Красноармійського району Донецької області; № 39 м. Луганська. Усього в експерименті взяли участь 192 дитини віком 4 – 5 років (95 у контрольних групах та 97 – в експериментальних), 20 вихователів дошкільних навчальних закладів. Анкетуванням було охоплено майже 100 вихователів Донецької та Луганської областей, слухачів курсів підвищення кваліфікації. Ураховувалися українськомовний режим дошкільного закладу й сімейного виховання та достатність рівня кваліфікації вихователів.

Для чистоти експериментальних даних, зважаючи на специфіку індивідуального спілкування дитини 5-го року життя з незнайомою людиною та з метою запобігання негативного впливу умов цієї взаємодії, до дослідження було залучено вихователів експериментальних груп. З цими вихователями, які водночас були й учасниками творчої групи Костянтинівської міської асоціації педагогів дошкільних закладів з теми: „Формування художньо-естетичної компетентності дітей дошкільного віку” (під керівництвом дисертанта), на початку 2006 – 2007 навчального року

було організовано детальні консультації з методики та особливостей проведення експерименту, а впродовж дослідження проводилося індивідуальне кураторство та консультування за необхідністю. Отже, паралельно з дисертантом, діагностувальне дослідження проводили вихователі ДНЗ у своїх вікових групах – у першій і другій половині дня, з урахуванням індивідуальних біоритмів дітей.

Масив дослідження складав майже 1050 протоколів спостереження, питальників, 500 зображувальних робіт – малюнків та колажів.

На початку експерименту на основі аналізу структурного та компонентного складу наукових досліджень для діагностування рівня розвитку словника дошкільників в процесі образотворчої діяльності було визначено критеріальний апарат.

Зазначено, що до оцінювання рівнів розвитку дитячого мовлення науковці підходять з різних позицій. Передусім критерії оцінювання нормативних характеристик розвитку мовлення, стану словника вчені визначають у контексті розуміння й активного мовлення (слововимова – О. Максаков, О. Саприкіна, М. Фомічова; словник – Н. Горбунова, Л. Колунова, Г. Смага, Є. Струніна, Є. Тихеева, Ю. Руденко, В. Харченко; граматична правильність мовлення – А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Маковецька, А. Тамбовцева, С. Цейтлін). За іншими підходами, науковці характеризують мовлення відповідно до кінцевої мети навчання дошкільників рідної мови – формування **культури мовлення** (як системи вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності) – уміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування [22, с. 44; 136, с. 75; 237, с. 25]: *граматичну правильність* (К. Крутій), *нормативність, адекватність, логічність* (А. Богуш), *різноманітність, багатство, естетичність* (О. Аматыєва, Н. Водолага, О. Трифонова), *образність* (Н. Гавриш, Н. Горбунова, О. Савушкіна, О. Ушакова), *чистоту, доречність* [20; 22; 54; 230; 237].

Зауважимо, що *правильність мовлення* визначається як відповідність

усталеним у літературній мові законам, правилам, нормам. *Естетичність мовлення* – як привабливість мовлення, удає використання естетичних потенцій мови (тон, темп, милозвучність), наявність образних висловів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних і невербальних (жести, міміка, рухи тощо) засобів спілкування. *Образність мовлення* – як використання засобів виразності: порівнянь, метафор, означень; оригінальність, індивідуальність вибору мовних засобів – відсутність мовних шаблонів, штампів, а також такі показники зовнішнього оформлення зв'язного висловлювання, як плавність і зупинки в розповіданні, місце й правомірність пауз, темп, емоційність та інтонаційна виразність мовлення (Л. Ворошніна, А. Шибицька). *Точність* вибору мовних засобів – як уміння мовця обирати такі слова й словосполучення, які найбільше відповідають змісту [22, с. 178]. *Доречність мовлення* поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідність ситуації спілкування, організацію мовлення відповідно до мети висловлювання [22, с. 178; 187; 233, с. 9]. *Експресивність* мовлення (від *експресія* – з французької *expression* (у свою чергу з латинської) – „виразність”) О. Реформатський трактує як вираження за допомогою мови емоційного стану мовця, волі, бажання, спрямованих як заклик до слухача [190, с. 32], М. Кочерган – як функцію самовираження, створення образу мовця, автора [104, с. 21]. А оскільки для вираження „своєї особливої особистості”, як зазначав В. Гумбольдт, кожна людина використовує слово [56 с. 187], то Ф. Березін виділяє експресивну функцію знаку мови (слова), яка дозволяє йому висловлювати стан свідомості [11, с. 119; 240]. *Виразність мовлення* трактується як відповідність форми мовлення його змісту: інтонацією, темпом, силою голосу тощо [4; 22, с. 178].

У дослідженнях, присвячених особливостям лексичного розвитку дітей, визначено критерії та показники його оцінювання, проте узагальнених критеріїв не виокремлено.

Сферу нашого наукового інтересу складає образотворча діяльність як

засіб збагачення словника дітей новою лексикою, поглиблення розуміння значень слів та активізації нових слів; стимулювання висловлювань дітей, що супроводжують процес образотворення; формування оцінних суджень щодо кінцевого продукту діяльності, оформлюваних подумки й представлених у мовленні. Серед видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) саме *малювання* чи не найкраще відображає індивідуальне, особистісне бачення й розуміння дитиною довкілля та себе в ньому (створення зображення на площині за допомогою формоутворювальних плям, ліній та контуру [165, с. 149]). Дитячий малюнок – феномен дошкільного дитинства, який полягає в його поліфункціональності в соціумі, цінності для самої дитини, для батьків і фахівців у галузі дошкільної освіти. Малюнок є унікальним методом вивчення й особливо корисним засобом корекції становлення особистості, що несе в собі великий потенціал для розвитку лексики дітей [146].

До того ж, з усіх видів образотворчої діяльності раніше діти починають оволодівати саме малюванням. Це пояснюється тим, що наявність матеріалів для малювання (олівці, фломастери, фарби тощо) та їх зручність у використанні задовольняє батьків і вихователів (на противагу, наприклад, глині чи ножицям). Водночас, малювання – найскладніший вид оволодіння дитиною технікою зображення, обладнанням та матеріалами, засобами зображення (лінією, формою), розташуванням зображення у просторі, передачею пропорцій між частинами предмета – якого треба вчити [88, с. 27].

Отже, збагачення словника дітей 5-го року життя в своєму експериментальному дослідженні ми здійснюватимемо у процесі малювання (предметного й сюжетного) і знайомства з відповідними йому видами образотворчого мистецтва – *живописом* (видом образотворчого мистецтва, сутність і специфіка якого полягають у створенні образів дійсності за допомогою фарб на будь-якій поверхні (основі) через художню інтерпретацію (вплив часу, стилю, індивідуальності майстра та інше)

[165, с. 34]) і *графікою* (зокрема, книжковою ілюстрацією).

Урахування цих підходів вплинуло на визначення основних критеріїв (тобто ознак, мірил, узятих за основу класифікації [160, с. 382], узагальнених показників розвитку системи, ... ознаки, на підставі якої здійснюють оцінювання ... чогось; міри судження, оцінки будь-якого явища. Передбачає виділення низки ознак, за якими можна визначити критеріальні показники [136, с. 73 – 74]) оцінювання розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності в нашому дослідженні. Зокрема, в оцінці лексики кожної дитини було враховано, що її словник містить у своєму складі, з одного боку, набір слів та словосполучень, виразів, що дозволяє розуміти інших та бути зрозумілою самій в процесі мовленнєвої діяльності. З іншого, – завдяки мовленню, його лексичному складу, що відрізняє одну дитину від іншої, вона виокремлює себе як індивідуальність, особистість, виявляючи свій ціннісний, загальнокультурний, освітній рівень.

Отже, структурний аналіз лексичного розвитку дітей 5-го року життя послугував підґрунтям для виділення таких критеріїв, співвідносних з особливостями розуміння й уживання слів та їх відображення засобами образотворчої діяльності – змістовий та експресивний. Показниками *змістового* критерію стали:

- багатство словника;
- розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності;
- точність і доречність використання слів;
- змістовність малюнків.

Показниками *експресивного* критерію стали:

- інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності;
- образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів;
- емоційність мовлення;

- виразність малюнків.

Конкретизуємо визначені критерії та показники оцінювання лексичного розвитку дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності дітей, спираючись на авторитетні джерела.

Змістовність лексики М. Львов трактує як наявний у дитини словниковий запас [22, с. 177], інші науковці називають *різноманітністю мовлення, словниковим багатством* [20, с. 240] та пояснюють як різні способи й засоби вираження думки, лексико-граматичного значення (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Л. Федоренко).

Словникове багатство дітей 5-го року життя щодо образотворчої діяльності в контексті дослідження репрезентують, з одного боку, спеціальні терміни, що включають назви обладнання та матеріалів для образотворення, назви способів виконання зображення, ознак зображуваних об'єктів та елементарний словник термінів образотворчого мистецтва (див. Додаток Г. 1). Словниковий запас за змістом образотворчої діяльності ми оцінювали за наявності в ньому різних частин мови: іменників, прикметників, дієслів, прислівників; та числівників, прислівників, прийменників, часток, а також лексико-семантичних груп, зокрема: слів, що позначають конкретні поняття – назви дій, предметів, ознак, якостей; слів, що позначають абстрактні, видові, родові, узагальнювальні поняття (засвоєння цієї групи слів можливе лише на основі формування знань понятійного характеру, тобто засвоєння слів першої групи); багатозначних слів, антонімів, синонімів, смислових відтінків слів і словосполучень; образних слів та слів з переносним значенням [22; 39; 54]. Проте, ураховуючи відчутні індивідуальні розбіжності в темпі розвитку, ритмічних коливаннях, характері й змісті мовлення особливо дітей 5-го року життя, змістовність їхньої лексики оцінювалась за достатністю (недостатністю) словникового запасу для висловлення власних думок.

Не менш важливим за словникове багатство є розуміння та вміння пояснити дітьми значення слів і словосполучень, семантичних відношень

між ними, а також правильне, точне й доречне вживання кожного слова в найширшому діапазоні його значень. Ці показники також були обрані для оцінювання змістовності словника дітей.

Оскільки розвиток словника вивчався в контексті образотворчої діяльності, то важливими показниками постали також способи відображення дітьми значення слова, словосполучення засобами образотворення; змістовність (зображальність) малюнків і їх вплив на зміст, багатство дитячого словника. При цьому *змістовність малюнків* розглядалась як властивість художнього відображення, що виявляє себе у схожості відображення з тим, що відображається, і свідчить про адекватність, правдивість відображення [165, с. 22] за допомогою техніки виконання (від грецької *technē* – мистецтво, майстерність, сукупність навичок, прийомів, способів та рівень оволодіння ними).

Отже, показниками розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності за **змістовим критерієм** було обрано: **багатство словника; розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності; точність і доречність** використання слів; **змістовність малюнків**, про що свідчили схожість з оригіналом, адекватність зображення.

Щодо вибору наступного, *експресивного* критерію оцінки розвитку словника, то в контексті дослідження ми послуговуватимемося визначенням А. Богуш, яка експресивну функцію вбачає у вираженні внутрішнього світу людини, емоційної насиченості та забарвлення кожного індивідуального мовця, кожної особистості [22, с. 43].

До характеристик словника як засобу вираження внутрішнього світу особистості дитини науковці А. Аніщук, А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, І. Синиця відносять ті, що найповніше й найточніше репрезентують мовця через словникове багатство, виразність мовлення, його переконливість і красу [5; 204]; виділяють мовну гру як спосіб творчого

мовленнєвого самовираження (оскільки саме через неї дитина дошкільного віку задовольняє свою головну потребу – самостверджується й самореалізується) [40, с. 86] та інтонаційну виразність мовлення [4; 209]. Власне експресія виражається спеціальними експресивними словами – вигуками, деякими граматичними формами (словами із змешувально-пестливими суфіксами (демінутивами), імперативами дієслів), особливо експресивно забарвленими словами „високого” або „низького” стилю.

Про ступінь виявлення уваги й інтересу до мовлення та мовного матеріалу (слова, його звучання, форми й ставлення до предмета, який воно позначає) в процесі образотворчої діяльності свідчать: інтерес до мовленнєвої діяльності, слова та його етимології, бажання говорити красиво, фантазувати, виявляти мовотворчість; а також ініціативність, самостійність, творча активність.

Застосування дитиною словника як засобу вираження внутрішнього світу в контексті експресивного критерію ми розглядали, аналізуючи його образність, тобто розуміння й використання образних засобів, а також емоційність мовлення.

Оцінюючи експресивність, образність словника дітей у процесі образотворчої діяльності, не можна не аналізувати продукти цієї діяльності – дитячі малюнки також на предмет *виразності* (виражальності) як властивості художнього відображення в образній, візуальній, яскравій формі розкривати суть явищ та характерів, які зображені; передавати ставлення художника до матеріалу творчості, його переживання, почуття, оцінки [165, с. 23]) за допомогою зображально-виражальних засобів (кольору, лінії, форми, розміру, композиції та ритму).

Отже, показниками розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності за **експресивним критерієм** було обрано: **інтерес до мовлення та слова** в процесі образотворчої діяльності; **образність словника** в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів; **емоційність мовлення і виразність малюнків** як уміння відображати

переживання, почуття, оцінки за допомогою зображувально-виражальних засобів.

За означеними критеріями та показниками було схарактеризовано чотири рівні розвитку словника дітей 5-го року життя: низький, середній, достатній і високий. Бідність словника дітей, яких було віднесено до **низького** рівня, обмежувала їхні можливості висловлення власних думок. Розуміння значення слів (зокрема, спеціальних термінів образотворчої діяльності й образотворчого мистецтва) діти демонстрували переважно вказівними жестами, практичними діями чи просто повторенням слова; зазнавали значних труднощів у визначенні й відображенні смислу запропонованих слів засобами малюнка. Діти не виявляли розуміння образних засобів у літературних текстах та творах образотворчого мистецтва, майже не вживали їх у власному мовленні й малюванні. Від мовленнєвого спілкування з експериментатором відмовлялись, ігнорували його або брали в ньому участь лише в окремих випадках. Характерним було неемоційне мовлення, помилки в слововживанні, заміна слів жестами, показом предмета, мімікою, вигуками. Малюнки дітей з низьким рівнем словника відзначалися лише частковою схожістю з натурою, предметністю зображення та використанням лише одного засобу виразності.

Діти, рівень розвитку словника яких був оцінений як **середній**, виявляли розуміння значення слів і словосполучень (зокрема, спеціальних термінів образотворчої діяльності й образотворчого мистецтва), зазначаючи при цьому лише окремі ознаки чи їх функціональне призначення; в окремих випадках могли передати їх смисл засобами образотворчої діяльності. Діти цього рівня подекуди вживали в мовленні засоби образності, пояснити їх могли лише за допомогою дорослого. У слововживанні діти припускалися помилок щодо правильності й доречності. Інтерес до спілкування з приводу образотворчої діяльності виявляли лише в окремих ситуаціях – залежно від настрою чи зацікавлення темою розмови, про що свідчило в такому випадку жваве емоційне мовлення. Малюнки дітей із середнім рівнем розвитку

словника характеризувалися предметністю (одиничністю зображення), проте були зрозумілими, відображали структуру об'єкта та його основні ознаки. Виразність визначалася не менш як двома засобами.

Достатній рівень розвитку словника характеризувався правильним, точним і доречним використанням у мовленні слів і словосполучень, розуміння яких діти виявляли, пояснюючи їх смисл та відображаючи засобами образотворчої діяльності. Діти могли пояснити значення найбільш поширених спеціальних термінів образотворчої діяльності й частково – термінів образотворчого мистецтва; виявляли розуміння значення образних засобів (переважно епітети й порівняння), могли їх пояснити, проте мало вживали в активному мовленні. Із задоволенням вступали в спілкування з експериментатором і однолітками з приводу образотворчої діяльності, виявляли інтерес до мови, при цьому мовлення було досить емоційним. Малюнки дітей з достатнім рівнем розвитку словника були зрозумілими, відзначалися деталізацією структури й додаткових ознак об'єктів, елементами сюжетності (не менше 2-х об'єктів). Виразність малюнків підкреслювалася відбиттям емоційних характеристик зображуваних об'єктів, використанням не менше трьох засобів виразності.

Високий рівень розвитку словника дітей характеризувався правильністю, точністю й доречністю використання слів, умінням коригувати точність власного слововживання, що сприяло вільному й змістовному висловлюванню власних думок. Діти виявляли розуміння, уміння пояснити значення слів і словосполучень (зокрема, спеціальних термінів образотворчої діяльності й образотворчого мистецтва), а також відображати це засобами малювання; доречно вживали синоніми, антоніми, багатозначні слова; виявляли розуміння образних слів і виразів (епітети, метафори, порівняння). Емоційне мовлення свідчило про інтерес до процесу спілкування, а також до значення слів та їх етимології; діти замислювалися над власним мовленням, намагаючись говорити правильно. Змістовність малюнків дітей з високим рівнем розвитку словника характеризувалася

зрозумілістю й сюжетністю зображення (2 – 3 об'єкти), відображенням основних і додаткових деталей об'єкта й ознак, характерних рухів та елементів декору. Виразність малюнків підкреслювалася використанням не менш як трьох засобів виразності (кольору, форми, величини або композиції), при цьому колорит малюнка відтворював емоційні характеристики зображуваних об'єктів. Відзначалась оригінальність створених образів.

З метою виявлення рівнів розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності було розроблено діагностичну методику із завданнями відповідно до визначених критеріїв і показників. Зазначимо, що такий розподіл був досить умовним, оскільки кожне із завдань давало можливість проаналізувати лексичний розвиток дітей за обома критеріями водночас. Діагностичний інструментарій розроблено з використанням доробок А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронової, О. Доценко, К. Крутій, О. Ушакової – адаптованих і частково змінених відповідно до мети та завдань експериментального дослідження [16; 22; 40; 60; 65; 113; 164; 185].

Оцінювання виконаних дітьми завдань експерименту відбувалося за 4-бальною системою. Відповідно до кількості набраних дитиною балів визначався рівень розвитку її словника в процесі образотворчої діяльності за обраним показником, критерієм:

Низький рівень (1 бал) – самостійне виконання $\frac{1}{3}$ завдання, решти – після уточнень або з незначною допомогою експериментатора.

Середній рівень (2 бали) – самостійне виконання близько $\frac{1}{2}$ завдання, решти – після уточнень або з незначною допомогою експериментатора.

Достатній рівень (3 бали) – самостійне виконання $\frac{3}{4}$ завдання, решти – після уточнень або з незначною допомогою експериментатора.

Високий рівень (4 бали) – самостійне виконання дитиною всіх завдань.

За умов правильного виконання завдань по кожному з показників одного критерію дитина одержувала 16 балів. У разі правильного виконання всіх завдань діагностичної методики вона могла одержати 32 бали, що

свідчило про високий рівень і загального мовленнєвого розвитку, і високий рівень сформованості словникового запасу в процесі образотворчої діяльності.

Опис діагностичної методики

Критерій: змістовий.

Показник: багатство словника.

Завдання 1. „Розповідь за власним малюнком” (коментар власної зображувальної роботи).

Мета: з'ясувати рівень словникового багатства дітей у розповідях за власними малюнками.

Матеріал: малюнки, раніше виконані дітьми.

Процедура виконання: Завдання виконувалось послідовно, у три підходи. Дитині пропонувалось розглянути три її власні малюнки й обрати один, про який вона б хотіла розповісти. Перед складанням висловлювання педагог спонукав дитину скласти повну, завершену розповідь замість окремих слів-пояснень: „Давай розглянемо твої малюнки. Пам'ятаєш, як ти їх робила? Який тобі подобається понад усі? Розкажи, про що ти намалювала так, щоб було зрозуміло”.

Дитячі відповіді заносилися до протоколу, після чого детально аналізувались на наявність іменників, дієслів, прикметників (звичайного, вищого та найвищого ступенів порівняння), прислівників, займенників, сполучників, прийменників та складних речень і конструкцій. Наявність одного з означених елементів оцінювалась одним балом, ступінь виконання завдання визначалась за кількісними результатами таким чином:

- 1 бал (низький рівень) – у мовленні наявні 1 – 3 означених показники;
- 2 бали (середній рівень) – у мовленні наявні 4 – 7 означених показників;
- 3 бали (достатній рівень) – у мовленні наявні 8 – 9 означених показників;
- 4 бали (високий рівень) – у мовленні наявні всі означені показники.

Завдання 2. „Опис іграшки”

Мета: з'ясувати рівень кількісного та якісного складу словника, його

достатність для висловлення думок у процесі опису іграшки, а потім її зображення.

Матеріал: лялька, що може стояти, сидіти, піднімати руки, йти (для дівчаток); іграшковий вантажний автомобіль з рухомими колесами і кузовом (для хлопчиків) – залежно від статі та інтересів дітей.

Процедура виконання: Педагог пропонував дитині пограти – показував іграшку і просив назвати її, придумати ім'я, назвати якості, характерні дії, визначити необхідні для ігрової ситуації предмети, дібрати та пояснити значення слів. Потім пропонувалось намалювати цю іграшку й розказати про свій малюнок. Словник дитини фіксувався окремо під час опису іграшки й опису малюнка, при цьому кожна відповідь оцінювалась за такими кількісними результатами:

- 1 бал – називає 1 слово;
- 2 бали – називає 2 – 3 слова;
- 3 бали – називає 4 слова;
- 4 бали – називає більше 4-х слів.

Завдання 3. „Словесне малювання”

Мета: з'ясувати рівень словникового багатства дітей та вміння відображати його в малюнку.

Процедура виконання: Експериментатор в індивідуальному спілкуванні пропонував дитині уявити, що б вона хотіла отримати в подарунок до дня народження, і розказати так, щоб було зрозуміло. Після цього дитині пропонувалося намалювати та пояснити малюнок. Лексичний склад словника дитини оцінювався (див. завд. 1) окремо під час опису уявного подарунка й опису малюнка, на основі чого характеризувався зв'язок багатства словника та його відображення в малюнку.

Завдання 4. „Скажи навпаки”

Мета: з'ясувати рівень умінь дітей добирати антоніми до заданих слів та відображати розуміння слів з протилежним значенням у малюнку.

Процедура виконання: Дитині пропонувалося пограти в гру „Скажи

навпаки” – педагог починав речення, а дитині необхідно було його закінчити, дібравши потрібне слово з протилежним значенням. Деякі відповіді педагог пропонував супроводити малюванням з наступним поясненням зображення:

- Улітку зайчик сірий, а взимку ... (*білий*).
- Улітку зайчику тепло, а взимку ... (*холодно*).
- Улітку зайчик ситий, а взимку ... (*голодний*).
- Заєць великий, а зайчєня ... (*маленьке*). Намалюй!
- У зайця вуха довгі, а у ведмедя ... (*короткі*). Намалюй!
- Зайчик стрибає, а лисичка ... (*бігає*).

Виконання завдання оцінювалось за кількісними результатами, аналогічно з тими, що подано на с. 103.

Показник: розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності.

Завдання 5. „Намалюй-ка”

Мета: з’ясувати рівень розуміння дітьми значення пропонованих слів і словосполучень шляхом їх зображення в малюнку та мовленнєвого пояснення.

Матеріал: зображувальний матеріал – олівці, фломастери, папір.

Процедура виконання: Дитині пропонувалося намалювати, про що йдеться: *дощик крапає – дощик лється; сонечко гаряче – сонечко заховалось; квітка запашиа – квітка зів’яла; сміливий – боягуз.*

Виконання завдання оцінювалось за кількісними результатами аналогічно з тими, що подано на с. 103.

Завдання 6. „Майстерня художника”

Мета: з’ясувати рівень сформованості в дітей розуміння значення спеціальних термінів образотворчої діяльності та образотворчого мистецтва; уміння їх пояснити.

Матеріал: олівці, фломастери, фарби, аркуш паперу, дитяча книжка з ілюстраціями, картини: натюрморт К. Петрова-Водкіна „Яблука на

червоному тлі” і пейзаж І. Левітана „Золота осінь”.

Процедура виконання: Експериментатор в індивідуальній розмові пропонував дитині з опорою на наочність пояснити: „Чи знаєш ти, що означає слово „малювати”? Що таке картина? Які ти знаєш картини? (*натюрморт, пейзаж*). Як називається картинка в книжці? (*ілюстрація*) Хто такий художник? Що потрібно художнику для роботи? (*олівці, фломастери, фарби, пензлик, аркуш паперу тощо*). Як ти розкажеш про це тим, хто не був у майстерні – що це таке?” (*фломастери, фарби, аркуш паперу*).

Дитячі відповіді заносились до протоколу, після чого детально аналізувались за характеристикою пояснення (надання словесного визначення; визначення за функцією; називання окремих ознак, дій предмета; повторення слова або неприйняття завдання). Оцінювалось розуміння й пояснення значення спеціальних термінів образотворчої діяльності за такими кількісними результатами:

- 0 балів – відмова від виконання завдання;
- 1 бал – 3 самостійних правильних відповіді;
- 2 бали – 4 – 5 самостійних правильних відповідей;
- 3 бали – 6 самостійних правильних відповідей;
- 4 бали – самостійні правильні відповіді на всі запитання.

Показник: точність і доречність використання слів.

Мета: з’ясувати рівень точності й доречності використання дітьми слів.

Процедура виконання: Спостереження за мовленнєвими діями дітей у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Виконання завдання оцінювалось за такими кількісними результатами: правильність, точність, доречність використання слів та вміння коригувати точність власного слововживання оцінювалося в 4 бали (високий рівень); у 3 бали (достатній рівень) – правильність, точність і доречність використання слів у мовленні; наявність деяких помилок щодо правильності й доречності слововживання оцінювалось 2 балами (середній рівень); а численні помилки або невміння дитини дібрати необхідне слово,

заміна його жестами, показом предмета, мімікою, вигуками – в 1 бал (низький рівень).

Показник: змістовність малюнків.

Мета: з'ясувати рівень змістовності дитячих малюнків.

Процедура виконання: Аналіз малюнків дітей, виконаних у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Оцінювання рівня змістовності дитячих малюнків відбувалося за наступними кількісними результатами:

0 балів – зображення незрозуміле;

1 бал (низький рівень) – зображення предметне, схожість з оригіналом часткова, техніка малювання (відповідно до чинних програм (див. Додаток А) на недостатньому рівні;

2 бали (середній рівень) – зображення предметне, схоже з оригіналом, передає основну структуру об'єкта, рівень володіння технічними навичками недостатній;

3 бали (достатній рівень) – зображення відповідає оригіналу, містить елементи сюжетності (не менше 2-х об'єктів), структура зображених об'єктів деталізована, рівень володіння технічними навичками малювання достатній;

4 бали (високий рівень) – зображення сюжетне (2 – 3 об'єкти), упізнаване, передані основні й додаткові деталі об'єкта й характерні рухи, гарний рівень володіння технічними навичками малювання.

Критерій: експресивний.

Показник: інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності, потреба в мовленнєвому супроводі процесу зображення.

Мета: з'ясувати рівень виявлення дітьми інтересу до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності.

Процедура виконання: Спостереження за мовленнєвими діями дітей: у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Оцінювання відбувалося за такими кількісними результатами: неприхований інтерес дитини до мовленнєвого спілкування з

експериментатором, значення слів та їх етимології, а також увага до власного мовлення й самостійне виправлення неправильного слововживання були оцінені в 4 бали (високий рівень). Зацікавлене включення дитини в мовленнєве спілкування з експериментатором, виявлення інтересу до мови, слів – 3 бали (достатній рівень). Спілкування з експериментатором, при якому інтерес до цього дитина виявляла лише в окремих ситуаціях – залежно від настрою чи зацікавлення темою розмови, оцінювався у 2 бали (середній рівень). Відмова від мовленнєвого спілкування з експериментатором, ігнорування його або слабка участь у ньому; використання мовлення лише як засобу реалізації найпростіших потреб – 1 бал (низький рівень).

Показник: образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів у власному мовленні.

Завдання 7. „Розкажи про картинку”.

Мета: з’ясувати рівень образності словника дітей в аспекті розуміння образності зображення на картинці та передавання її образним мовленням.

Матеріал: набір образних картинок із зображенням двох типів образів [2]: побудованих на основі уподібнення (*„Дивний чоловічок”*) та образів-подій (*два сонечка: одне посміхається, друге позіхає; вовк з перебинтованим носом, квіти з обличчями, ілюстрація до казки „Баба-Яга”* (див. Додаток В. 2)).

Процедура виконання: Дитині для розгляду пропонували картинку й запитували: „Чи знаєш ти, хто (що) це на картинці? Розкажи про це”. Якщо дитина не виявляла експресивних показників у мовленні, дорослий стимулював це додатковими запитаннями: „Який настрій у сонечка?”, „Що могло трапитися з вовком?”, „Яка квітка тобі більше подобається? Чи ти такі бачив?” та ін.

Виконання завдання оцінювалося за кількісними результатами аналогічно з тими, що подано на с. 103.

Завдання 8. „Подорож картиною”

Мета: з’ясувати рівень сприймання та розуміння дітьми образних

засобів у творах образотворчого мистецтва.

Матеріал: картина І. Левітана „Золота осінь”.

Процедура виконання: У процесі індивідуального спілкування дитині пропонувалося розглянути картину й пояснити: „Чи подобається тобі картина? Чим? Чи бачив ти таку красу? Де? Як ти думаєш, про таку осінь краще сказати „золота”, „щедра” чи „сумна”? Поясни, чому. Потім запропоновано пограти в подорож картиною: „Я буду називати красиві слова, а ти знаходити те, що я назву, на картині”:

- білі, пухнасті ... (*хмаринки*);
- розпустило золоті коси ... (*дерево*);
- в'ється, як змійка ... (*річка*);
- вкрила землю золотим килимом ... (*осінь*).

Виконання завдання оцінювалося за кількісними результатами аналогічно з тими, що подано на с. 103.

Завдання 9. „Поясни відгадку”

Мета: з'ясувати рівень сформованості в дітей умінь сприймати, розуміти та пояснювати образні засоби загадки.

Матеріал: загадки –

- | | |
|---|--|
| • Комочок пуху, довгеє вухо.
Спритно стрибає, моркву
полюбляє. (<i>заєць</i>) | • Жовтенькі клубочки
Легенькі, як вата,
Ходять біля мами-квочки.
Хто це?.. (<i>курчата</i>) |
| • Пухнастий клубочок
Під столом муркоче. (<i>котик</i>) | • Розбійник сірий і зубастий
Хоче вівцю й зайця вкрати.
(<i>вовк</i>) |
| • Довгі палички кругленькі –
Сині, жовті, червоненькі.
На папері походили, | Кольори свої лишили.
Звуться палички оці
Кольорові ... (<i>олівці</i>) |

Процедура виконання: У процесі індивідуального спілкування дитині пропонувалось відгадати загадку, а потім пояснити: „Як ти здогадався, що це зайчик? Чому зайчика порівнюють з комочком пуху?” (виділення порівнянь,

епітетів, метафор).

Оцінювалось сприймання, розуміння дітьми художньої образності тексту загадки та вміння пояснити образний вислів з неї (порівняння, епітети, метафори) за кількісними результатами (див. с. 103).

Показник: емоційність мовлення.

Мета: з'ясувати рівень емоційності мовлення дітей у процесі експерименту.

Процедура виконання: Спостереження за мовленнєвими діями дітей у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Наявність цього показника оцінювалася таким чином: емоційне мовлення – 4 бали (високий рівень); достатньо емоційне мовлення – 3 бали (достатній рівень); виявлення пожвавлення, емоційності мовлення лише в окремих ситуаціях гарного настрою дитини або зацікавлення темою розмови – 2 бали (середній рівень); неемоційне мовлення – 1 бал (низький рівень).

Показник: виразність малюнків.

Мета: з'ясувати особливості використання в дитячих малюнках зображувальних засобів виразності (кольору, лінії, форми, розміру, композиції).

Процедура виконання: Аналіз малюнків дітей, виконаних у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Визначення рівня виразності малюнків відбувалося за такими кількісними результатами:

0 балів – зображувальні засоби виразності не застосовані;

1 бал (низький рівень) – у зображенні використано лише один засіб виразності;

2 бали (середній рівень) – у малюнках відображено основні ознаки об'єктів, використано не менше двох засобів виразності (колір і форма);

3 бали (достатній рівень) – у малюнках відображено додаткові ознаки об'єктів, використано не менше трьох засобів виразності (колір, форма й величина або композиція), колорит малюнка відтворює емоційні

характеристики зображуваних об'єктів;

4 бали (високий рівень) – крім того, у малюнках використано елементи декору, відзначається оригінальність створених образів.

Діагностування рівнів розвитку словника дітей за змістовим критерієм на початку експериментальної роботи дало змогу отримати такі кількісні результати (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати дослідження рівнів розвитку словника дітей 5-го року життя за змістовим критерієм (констатувальний зріз, у %)

Групи	Рівні	Показники				Σ
		П 1	П 2	П 3	П 4	
ЕГ	Високий	2,3	0,0	0,0	0,0	0,6
	Достатній	15,9	21,2	6,7	16,6	15,1
	Середній	68,3	53,0	46,5	41,7	52,4
	Низький	13,5	25,8	46,8	41,7	31,9
КГ	Високий	1,7	0,0	0,0	0,0	0,4
	Достатній	16,6	20,0	6,6	16,8	15
	Середній	67,8	53,3	46,7	43,4	52,8
	Низький	13,9	26,7	46,7	39,8	31,8

Умовні скорочення:

П 1 – Багатство словника

П 2 – Розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності

П 3 – Точність і доречність використання слів

П 4 – Змістовність малюнків

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів розвитку словника дітей 5-го року життя й експериментальної, і контрольної груп за кожним з показників змістового критерію свідчить про їх середній (в ЕГ – 52,4 %, КГ – 52,8 %) та низький (в ЕГ – 31,9 %, КГ – 31,8 %) рівень. Кількість же малюнків з достатнім рівнем змістовності лексики досить мала (в ЕГ – 15,1 %, КГ – 15 %), ще менша вона щодо високого рівня змістовного складу

словника (в ЕГ – 0,6 %, КГ – 0,4 %).

Отже, порівнюючи результати дослідження в контрольній та експериментальній групах, було встановлено, що розподіл дошкільників за загальною оцінкою показників змістового критерію розвитку словника майже однаковий – у 31,9 % дітей зазначався низький його рівень і тільки у 0,5 % – високий. Ми вважаємо, що це доволі вагомий показник недостатнього рівня сформованості словника, що вказує на необхідність поглиблення мовленнєвої й, зокрема, лексичної роботи з дітьми.

Звернемося до результатів якісного аналізу. Експеримент підтвердив, що словник дітей на початку 5-го року життя в образотворчій діяльності включає слова, що позначають конкретні об'єкти, максимально наближені до самої дитини та з якими вона постійно діє – назви предметів, дій з ними, ознак і якостей предметів) та спеціальних термінів. Так, серед іменників превалювали назви предметів: 1 – 7 слів до однієї запропонованої теми. При цьому, називаючи іграшки, більшість дітей (68,4 %) демонстрували достатній і середній (2 – 5 слів) рівень обсягу словника; стикалися з труднощами 21,1 % малюків (називаючи одну іграшку, замінюючи її називанням ознаки: *велика*, або не називаючи жодної); а 6 – 7 слів називали лише одиниці (10,5 %). Тобто наявне протиріччя між природністю ігрової діяльності й використанням іграшок дітьми та обсягом їх назв у дитячому словнику. До того ж, найчастіше діти називали м'які іграшки (ведмедик, зайчик, собачка, кіт), хлопчики – машинки; пригадування ж інших іграшок (зокрема ляльок) було вкрай малим.

Щодо називання слів з тем „Їжа” чи „Посуд”, то тут більшість дітей (68,4 %) демонстрували нижчі показники обсягу словника (1 – 3 слова), близько 21,1 % не могли назвати жодного предмета посуду і лише 10,5 % називали 4 – 6 слів. Це, на наш погляд, лише доводить недостатність освітньої роботи з дітьми (зокрема мовленнєвої) щодо найприродніших, найближчих тем, а також недостатній рівень розвитку їх ігор у сім'ю й дитсадок.

Називання частин предметів для дітей виявилося складнішим за називання самих предметів (наприклад, серед частин машини всі діти назвали *колеса*, більшість (87,5 %) – *кабіну* та *кузов*, половина – *двері*, *вікна*, *фари*, а *багажник* – лише 12,5 % дітей). Це свідчить про недостатню увагу педагогів, батьків до вербалізації цього поняття й під час знайомства з машиною, і під час організації інших видів дитячої діяльності з цієї теми (зокрема мовленнєвої, художньої). Практика підтверджує, що надалі саме ця проблема призводить до невміння описати чи зобразити машину дитиною самостійно, без сторонньої допомоги в умовах повсякдення, незважаючи на навчання цього на спеціальних заняттях.

Також діти продемонстрували достатнє розуміння й використання слів, що позначають нескладні дії з предметами. Вони без особливих зусиль називали дії з іграшками, що демонстрував експериментатор, іноді роблячи помилки лише щодо точності використання окремого дієслова (підняття й опускання кузова машини – *„лісок набирає і висипає“*; піднімання й опускання лялькою руки – *„рукою махає“*, *„маше „Пока!“*, *„Здрасьте, здрасьте!“*, *„шатається“*, *„зарядку робить“*). 15,8 % з них назвали 6 – 7 можливих варіантів дій з іграшкою. 63,1 % дітей називали 3 – 5 (достатній рівень обсягу словника), проте, частіше цей перелік був досить одноманітним і складався з невеликою допомогою чи за навідними запитаннями експериментатора (машинкою можна *„їздити“*, *„катати“*, *„возити“*; ляльку – *„катати в колясці“*, *„спати вкладає“*, *„гратися з нею“*). Відзначались і випадки неточного слововживання, неспроможності дитини дібрати необхідні слова для висловлення думки та заміна їх практичними діями з іграшкою або показом (*„А це ось так: тук (показ), а це – так (показ)“* (21,1 % дітей). Це підтверджує й замалий обсяг ігрових дій дітей, і недостатність у їхній лексиці слів для позначення таких дій – як наслідок недостатньої уваги до цього аспекту роботи в освітньому процесі ДНЗ і сім'ї. Хоча саме виконання цього завдання продемонструвало індивідуальність словника дітей і прояв стилістичної виразності мовлення (*„коли сонечко*

встає – лялька йде гуляти”, „*гратись ніжно*” тощо).

Обсяг прикметників в активному словнику дітей цієї вікової групи менший за словник іменників та дієслів: 1 – 5 ознак запропонованого предмета (в основному, на позначення розміру – *велика, маленька*; кольору – *різнокольорова*; якостей – *гарна, хороша, красива, добра*). Відзначено, що на запитання „Який? Яка?” 36,6 % дітей називали також деталі предмета та їх кольори (*автомобіль червоний, з колесами; у ляльки платтячко розовеньке і волоссячко жовте*), призначення чи дії (*машина возить пісок, лялька не ридає і не плаче*). Траплялися й випадки, коли дитина не могла дібрати точного слова й підміняла його новоствореним (*лялька хлопчасна*, тобто чоловічої статі; *машина кузовна; колесні колеса*). На наш погляд, усе зазначене свідчить про недостатню кількість прикметників в активному словнику дітей, неточне розуміння запитань і змішування понять „ознаки предмета” й „ознаки деталей предмета”, причиною чого є недостатнє приділення уваги збагаченню словника дітей прикметниками – і батьками вдома, і педагогами в дошкільних закладах.

Відзначено також, що на початку 5-го року життя діти розуміють і використовують у мовленні узагальнювальні слова (*іграшки, одяг, речі, обід, вечеря, посуд* та ін.). Проте узагальнення, що містяться в слові, залишаються конкретними й наочними, будуючись на найбільш яскравих ознаках, засвоєних дитиною під час власної практичної діяльності. Так, при доборі слів до заданого слова-узагальнення (*іграшки, посуд*) малюки частіше пригадували й називали конкретні власні іграшки чи посуд, деталізуючи їх колір (*тарілки блакитні, білі, зелені*), форму (*круглий*), розміри (*такий великий посуд*), прикраси (*тарілки з метеликом*), приналежність (*матусин*) або знайомі дії з ними (*мити який посуд*). Та найбільш складним був для них добір узагальнювального слова до заданих слів – виконали це завдання лише 21,1 % дітей, інші відповісти не змогли. Причому, якщо слова „*одяг*”, „*речі*” вони добирали досить легко, то „*деталі машини*” не змогла назвати жодна дитина (навіть при гарному їх знанні). Це свідчить про недостатню увагу

педагогів до вербалізації цього поняття й під час знайомства з машиною, і при передачі її зображення різними видами художньої діяльності.

У дитячому мовленні траплялися антоніми, проте найпростіші (*великий – маленький, стоїть – іде, їде, піднімати – опускати*). Добір же антонімів до більш складних слів (*довгі – короткі, ситий – голодний*) становив для більшості труднощі: малюки замінювали їх тими ж самими словами з додаванням *не* (Улітку зайчик ситий, а взимку? – *не ситий*), іншими, не завжди доречними словами (У зайця вуха довгі, а у ведмедя? – *сірі, круглі*), показом (*Ось такі, як у мене*) або просто мовчанням. Причому, більшість з них не розрізняли понять „довгий” і „великий”, тому слову „довгі (вуха)” протиставляли слово „маленькі”. Тобто з подібними парами слів у житті діти зустрічаються нечасто, а роз’яснювальна робота дорослих з цього питання недостатня або неефективна.

Експеримент також підтвердив, що на початку 5-го року життя діти розуміють слова й звернене до них мовлення, про що свідчили адекватні відповіді на запитання експериментатора, правильний показ названих предметів та відповідні коментарі. Щодо спеціальних термінів образотворчої діяльності, то всі діти продемонстрували розуміння слів – назв обладнання та матеріалів, техніки виконання, ознак зображуваних об’єктів – кольору, форми, величини. Хоча було відзначено недостатнє розуміння слова „фломастери” 20 % дітьми (про що свідчив показ то на олівці, то на фарби й незмога пояснити це слово). На нашу думку, зазначене пояснюється тим, що ці діти раніше нерегулярно відвідували або не відвідували взагалі дошкільного закладу, а вдома приділялося недостатньо уваги їхньому забезпеченню різноманітними зображувальними матеріалами (зокрема фломастерами) і роботі з ними. Серед термінів же образотворчого мистецтва розуміння слова „картина” виявили всі діти, „ілюстрація” – 21,2 %, „натюрморт” – лише 0,4 % малюків, розуміння слова „пейзаж” не продемонструвала жодна дитина.

Значно нижчим за рівень розуміння виявився рівень пояснення дітьми

значення слів та спеціальних термінів образотворчої діяльності. Так, майже 45 % дітей давали неточне пояснення запропонованого слова або називали окремі ознаки названого предмета, об'єкта („*фломастер великий*”, „*лялька схожа на дівчинку*”) чи дії („*машина – вона їздить*”, „*фарби – намочуєш ось так, а потім малюєш по аркушику*”, „*картинка – це можна вішати кудись*”). Інші (35 %) просто повторювали задане слово („*машина – це машина*”, „*просто так – машина*”; „*аркуш паперу – аркушик*”) або взагалі не могли пояснити, не приймали завдання. І лише 15 – 20 % малюків пояснювали значення слова за функцією заданого предмета чи об'єкта („*машина – це щоб гратися*”, „*фломастером малюють*”). Це свідчить про початок становлення пояснювального мовлення в дітей цього вікового періоду й необхідність допомоги їм у цьому з боку дорослих.

Експеримент також показав, що відображення засобами образотворчої діяльності значення слів і словосполучень та їх пояснення розвинене в більшості дітей на початку 5-го року життя на низькому та середньому рівнях. Причому, більше труднощів вони відчують не в розумінні слів, і навіть не в диференціюванні близьких за смислом понять (наприклад, „*крапає*” і „*ллється*”), а в зображенні цього на папері – через недосконалість зображувальних умінь та навичок і боязливість чи нездатність зображувати по-своєму (див. додаток В. 2). Так, під час експерименту спостерігалися випадки нездатності деяких дітей зобразити запропоноване слово чи вислів, а тому й небажання, відмова робити те, чого не вміють: „*Я не вмію, не хочу малювати!*” Інші діти в подібних випадках зверталися по допомогу до експериментатора („*Гаряче сонечко як малювати? Кружечок? Як жучок!*”, „*Запашина квітка – червона?*”), розмірковували вголос („*А де друге заховалось? В хмарці? В якій хмарці, великій? А як зробити хмарку?*”) або малювали мовчки з наступним поясненням (про боягуза і сміливого: „*Як вони малюються? Це Баба Яга, вона боязлива (червоне півколо). А це сміливий*” (червоний овал).

Правильне відображення форми (дощик крапає – у вигляді маленьких

крапочок, сонечко заховалось – за хмарою, зів'яла квітка – похиле стебельце з зімкненими пелюстками тощо), деталізація зображених об'єктів, їх схожість з оригіналами спостерігалися вкрай рідко. Хоча, відзначено сміливість, творчість деяких дітей при передачі зображення, якого не вчили; здатність на пошук власного способу передачі зображення: схематично (боягуз чи сміливий – прямокутники; квіти, боягуз і сміливий – овали; дощ, квітка, сміливий – лінії); колористично (*Зелена квітка пахне – коричнева зів'яла; Боягуз сам такий весь чорний – сміливий буде ось такий світлий*); рідше – розміром і деталями (відсутністю пелюсток у зів'ялої квітки, наявністю вух у сміливої квітки й відсутністю очей у сонечка, що заховалось).

У процесі малювання діти говорили небагато, мовлення було скороченим і мало, здебільшого, указівний, констатувальний (*Ось це буде боягуз. Сам такий весь чорний – тулуб ось, шия, велика голова, очі, рот, ніс, вуха*) або пояснювальний характер (*Маленьке сонечко сховалось, оранжеве. Трошки залишилось – половинка*); іноді вони поєднувались (*Така паличка, коли квітка зів'яла*). Також спостерігалось мовлення, звернене до себе, – словесне розмірковування вголос: щодо уточнення нюансів завдання (*„Боязливого кого? Я зайчика намалюю”, „А де друге сонечко заховалось? В хмарці? А як зробити хмарку? В яку хмарку (заховалось), в велику?”*) або способу малювання (*„Гаряче сонечко як намалювати? Кружечок? Як жушок!”*) До речі, у ході експерименту спостерігалось багато запитань від дітей щодо того, як намалювати запропоноване слово, що свідчить про звичку більшості з них до обов'язковості зразка вихователя перед малюванням.

Виявлено, що роботи, виконані акуратно і за всіма можливими в цьому віці канонами зображення, деякі діти пояснювали досить сухо й коротко, припускаючись помилок щодо точності, доречності слововживання. Інші діти у разі нездатності намалювати запропоноване вдавалися до коментарю, пояснення, словесного доповнення зображення (*Це Баба Яга. Вона боязлива (малює червоне півколо). А це „сміливий” (червоний овал)*). В окремих

випадках процес зображення супроводжувало експресивне мовлення (вигуки, повтори) чи вказівні жести, пантоміміка (*Крапає дощик ось так: крап-крап* (ставить короткі штрихи). *Летіть кра-а-ап, кра-а-ап* (штрихи довші). Озвучує малювання гарячого сонечка з усміхненим обличчям: *Хоп – хоп – хоп*). Ці спостереження підтвердили дослідження Н. Сакуліної щодо дітей „візуалізаторів” (зосереджених на якісному й зрозумілому, виразному зображенні окремих предметів) та „комунікаторів” (схильних до доповнення зображення мовленням). Тобто експеримент засвідчив, що на початку 5-го року життя більшість дітей ще зазнають труднощів у правильному, точному та доречному доборі слів при висловленні власних думок (в основному, це слова, з якими дитина або рідко стикається в повсякденні, або які нечасто чує в близькому оточенні: *фари, кузов*), замінюючи їх знайомими близькими за значенням словами (*фари – сигнали, сигналити – клацати*) або поясненнями за функцією (*Це – котре пісок туди сиплять* (кузов). 26,7 % дітей замінювали подібні слова показом відповідного предмета, об’єкта або його звуковою імітацією. І лише в 16,7 % дітей проблеми з добором слів для висловлення власної думки були відсутні, вони використовували елементи образності демінутиви (*сукенка, трусишки, штанці*).

Аналіз змістовності малюнків при цьому засвідчив, що на цьому віковому етапі малюнки дітей ще здебільшого предметні й зображують прості за формою об’єкти з незначною кількістю деталей (м’яч, сонечко, драбинку тощо). Сюжетність відображається, переважно, додаванням тла до предметного малюнка (дощ, сніг) або додаткового елемента зображення (доріжки, зерняток, сонечка, неба). Проте володіння технічними навичками дітей на початку 5-го року життя недостатнє для вільного відображення власного світорозуміння й світобачення, а також розуміння значення слів та словосполучень.

Проілюструємо вищезазначене описом відповідей окремих дітей. Так, багатство словника Лади З. (4 р. 5 міс.) давало змогу вільно висловлювати власні думки й під час розгляду іграшки, і при розповіді про її зображення на

власному малюнку. Дівчинка назвала запропоновану іграшку й дала їй ім'я (лялька *Наталія*), серед іграшок і посуду назвала вищу за достатню кількість слів (*цуценя, кіт, чебурашка, мавпа, собача; тарілки, ложки, виделки, блюдця, чашечки, чайник*). Правильно дібрала узагальнювальне слово „одяг”. Усі демонстровані експериментатором дії з лялькою назвала правильно й точно – на відміну від можливих варіантів ігрових дій з нею (*гратись ніжно – не лохматити* (волосся), *співати з нею, катати, перевдягати, зав'язувати хвостики й косички*). Серед ознак ляльки назвала: *маленька, красива, добра, гарна, пухнаста* (у значенні – з пишним волоссям). Основні частини ляльки відобразила і в малюнку, що по його завершенні озвучила. Правильно дібрала антоніми до всіх запропонованих експериментатором слів (довгі – *короткі*, *зайчик скаче – лисичка бігає*). Використовувала слова із зменшувально-пестливими суфіксами (*сукенка, трусики* та ін.), синоніми, спостерігались активні прояви словотворчості (лялька *пухнаста*, гратись лялькою – *не лохматити*, фарби *блиско-блиско-блиско-блискучі*). Розповіді за власними малюнками носили описовий, пояснювальний характер (*Сподобалось більше сонечко, тому що воно кругле, є ротик, оченята, промінці. Спочатку я намалювала кружечок, потім промінці. Воно сонячне*). Правильність, точність та доречність слововживання дівчинки були оцінені як достатній рівень.

Лада продемонструвала розуміння всіх запропонованих експериментатором спеціальних термінів щодо образотворчої діяльності, хоча їх пояснення представила у формі елементарних визначень на основі функції чи ознаки (*Фломастери – це діти пишуть і получаются від них малюнки; Фарби – це красити, і вони блиско-блиско-блиско-блискучі; Ілюстрація – це в книжці, її треба дивитись; Картинка – це коли всім радісно і весело картинку дивитись; Аркушик – це листик* (росіянізм), *на ньому малюєш*). Проте жанри живопису розрізнити й пояснити не змогла, що було оцінене як достатній рівень.

Відображення засобами образотворчої діяльності значення слів і

словосполучень та їх пояснення дівчинка продемонструвала також на достатньому рівні (див. додаток В. 2). Так, вона намалювала та пояснила зрозуміло й точно пари слів „Дощик крапає – дощик ллється” (*Цей крапає: „кrap-кrap”* (невеликі блакитні штрихи – маленькі й більші). *А цей ллється* (багато довгих ліній одна біля іншої); „Квітка зів’яла – квітка запашна” (*Трояндочка жовта буде, а друга – ... красива. Трояндочка пахне. А це друга буде, блакитна. Вона зів’яла*); „Боягуза – сміливого” (*Кого? Хлопчика? Хлопчика! Ручки ось так – гоп, гоп, голівка, очка, вушка – боязливий, боїться* (людинка жовтого кольору). *Сміливого ось таким чорним: ручка, голова, волосики* (чорна людинка з зеленим волоссям). Пару ж „Сонечко гаряче – сонечко заховалось” передала з неточністю (у вигляді двох подібних жовтих сонечок з промінцями: *Ось гаряче. А це сонечко сховалось під небо*).

Малюнки дівчинки були зрозумілими, відзначалися деталізацією структури й додаткових ознак об’єктів, елементами сюжетності (не менше 2-х об’єктів), і були оцінені як достатній рівень. Отже, змістовність словника Лади 3. у цілому була оцінена як рівень вищий від достатнього.

Даринка Б. (4 р. 2 міс.) продемонструвала обсяг словника, достатній для висловлення власних думок. Вона вільно назвала запропоновану іграшку й дала їй ім’я (*Лялька. Її звуть Наталя*). Якщо кількість іграшок дівчинка назвала високу (*леопарда, слона, яку-небудь ляльку, ведмедика, оленя і все*), одягу – достатню (*сукня, капці, і трусики, й бантики*), то „того, що поставити на стіл”, та посуду – середню кількість (*торт, потім вишні, чайок; тарілки і ложки, і чашки*). Точно дібрала узагальнення щодо предметів одягу (*речі*). Назвала досить правильно всі демонстровані експериментатором дії з лялькою й велику кількість можливих ігрових дій з нею (*гратись, вдягати, вставати ляльці, ходити, роздягати, зав’язувати бантики*), хоча й не досить точно, доречно. Ознак ляльки підбрала достатню кількість (*красива, нафарбована, хороша*), як і антонімів до запропонованих слів, хоча й не зовсім точно (*Зайчик стрибає, а лисичка ходить*). У мовленні використовувала велику кількість слів із зменшувально-пестливими

суфіксами.

Розповіді про власні малюнки дівчинки (див. додаток В. 1) мали характер перелічення елементів зображення (малюнок з теми „Курчата гуляють по лужку”: *„Курчата, а це – мама. Земля. Курчата їдять. Вони жовті, й такі – чорненькі з білим, маленькі. Курка велика. Сонечко”*). Проте використовувалося й пояснення малюнків (малюнок „Осіньне дерево” прокоментувала так: *„Дерево. Листики червоні й жовті, тому що холодно – дерево роздягається”*; зображення зайчика на блакитному тлі (тема: „Як зайчик сховався від лисиці”: *„Зайчик. Сніг. Ховається від лисиці під сніг. А лиса їсть зайчиків”*). Відзначено вживання означень і слів із зменшувально-пестливими суфіксами (*листки червоні й жовті; курчатка жовті, чорненькі з білим, маленькі; сонечко; зайчик*), антонімів (*курчата маленькі – курка велика*), багатозначних слів (*листки*), епітетів, порівнянь та образного виразу (*дерево роздягається*). Спостерігалися й певні неточності в слововживанні.

Даринка продемонструвала достатній рівень розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, окрім назв жанрів картин; пояснила ж їх неточно (*фломастери – це ковпак на олівці* (схожий на олівець, тільки з ковпачком); *фарби – це такі ось кружечки, і можна малювати*; *картинка – це можна вішати кудись*).

Розуміння значення слів і словосполучень та їх пояснення в процесі образотворчої діяльності дівчинка продемонструвала таким чином (див. додаток В. 2). Вона мовчки намалювала, а потім пояснила пари слів: *„Дощик крапає – дощик ллється”* (*Дощик крапає* (короткі блакитні штрихи). *З поливалки він ллється, зі шланга* (товста коротка блакитна лінія); *„Сонечко гаряче – сонечко заховалось”* (*Не получилось. Гаряче – розфарбоване* (зафарбоване жовте коло). *А це хмарка, сонечко сховалось тут* (жовта хмарка). Зображення, які дівчинка виконати не змогла за відсутності необхідних технічних навичок, вона озвучила: *„Квітка зів’яла – квітка запашна”* (*Не вмію. Ця пахне. Ось такі листочки будуть* (червоне стебло з

трьома кружечками). *Не вмію малювати яка засохла* (не намалювала); „Боягуза – сміливого” (*Боягуз. А це голова* (прямокутник з чорним контуром). *Не получається* (чорна товста лінія). *Той получився, а цей ні*).

Особливої уваги до правильності, точності та доречності використання мовного матеріалу не спостерігалось (у мовленні траплялися деякі неточності слововикористання).

Змістовність малюнків дівчинки характеризувалася зрозумілістю, деталізацією структури й додаткових ознак об'єктів, елементами сюжетності (не менше 2-х об'єктів); а також достатнім рівнем володіння технічними навичками зображувальної діяльності.

Отже, змістовність словника Дарини Б. була оцінена як достатній рівень.

Ігор К. (4 р. 3 міс.) виявив достатній обсяг лексики (у межах вікового етапу) лише в обговоренні цікавих для нього тем. Так, якщо іграшок хлопчик назвав достатню кількість (*м'які: ведмедик великий і маленький, зайчик, мишка*), то предметів посуду – середню кількість (*і виделки, і ложки, і стаканчики, круглий* (посуд), а „того, що треба поставити на стіл для прийому гостей”, – замало (*обід – що поставить, „пластмасовий”*). Назви деталей іграшкової машинки також склали для Ігоря труднощі: їх було названо недостатньо й не точно (*Вантажівка* (показуючи на кузов). *Тут колеса, а тут – ж-ж-ж* (показ на фари). Узагальнювальне слово до перелічених частин машинки хлопчик підібрати не зміг, хоча в мовленні використовував узагальнювальне слово „*обід*”. Дії експериментатора з машинкою назвав правильно, проте дещо обігруючи їх (*висипає пісок* (у значенні „опускає кузов”). А варіантів можливих ігрових дій з машинкою придумав достатню кількість (*Можна гратися – ось так водити. Не можна кидати! Можна просто покатати по землі, піску, на вулиці чи по доріжці*). Означень у мовленні використовував середню кількість, нездатність дібрати точне слово компенсував проявом словотворчості (*машина вантажівочна*) та називанням додаткової відомої інформації про неї (*там буває водій*). Антоніми підібрав не до всіх запропонованих слів й не завжди точно (Улітку

зайчик сірий, а взимку *шубу вдягає*. Улітку зайчик ситий, а взимку *не хоче їсти*. У зайця вуха довгі, а у ведмедя *маленькі*. Зайчик стрибає, а лисичка *іде*). Елементи образності (слова із зменшувально-пестливими суфіксами, означення, епітети, синоніми, антоніми) у мовленні використовувалися мало, прояви словотворчості спостерігались зрідка.

У розповідях Ігоря за власними малюнками (див. додаток В. 1) переважало називання чи опис зображених об'єктів (зміст малюнка з теми „Сонечко заглядає у віконечко” прокоментував: „*Це – сонечко. А це – забув (промінці)*”); розповідь про малюнок „Веселий їжачок” склав так: „*Це – ялинка, це – город, це – земля. Це – палиці й гриби якісь. Це – сонечко*”. Щодо малюнка зайчика (тема: „Як зайчик сховався від лисиці”: „*Зайчики. Просто сховались в лісі, щоб їх лисиця не з'їла – в білу шубу. Це – сніг. Це – також сніг*”, прийнявши за зайчиків і два білих кола). Образні засоби використовував мало: слова із зменшувально-пестливими суфіксами (*сонечко, зайчики*), означення (*їжачок чорний, колючий*) та образний вираз (*Зайчики сховались в білу шубу*). Спостерігалось багато випадків неточного й неправильного слововживання.

Для Ігоря характерним було достатнє розуміння й пояснення спеціальних термінів образотворчої діяльності „фарби”, „аркуш паперу” і образотворчого мистецтва – „картина” – за функціями (фарби – *це що малює; картинка – це показують*; аркуш паперу – *щоб малювати*) та недостатнє розуміння слова „фломастери” (показує то фломастери, то фарби: *це що малює, розмалюйки*). Слово „малювати” хлопчик пояснив рухами руки (*ось так брати і малювати*), інші терміни пояснити не зміг.

Відображення та пояснення значення слів і словосполучень засобами образотворчої діяльності (див. додаток В. 2) Ігор демонстрував називанням зображеного по закінченні малювання, а при виконанні більш складних за технікою завдань – розмірковуванням уголос або коментарем зображеного, поясненням чи доповненням його (тема „Дощик крапає – дощик ллється”, після мовчазного малювання: *Це крапає* (короткі блакитні штрихи). *А це*

злива, а попадаються ще і маленькі краплі (довгі штрихи, хоча серед них трапляються і короткі); тема „Сонечко гаряче – сонечко заховалось”, також після малювання мовчки: *Це гаряче сонечко* (жовте сонечко з промінцями). *Як намалювати сховалось?* (малює друге аналогічне сонечко); тему „Боягуз і сміливий” також пояснив після мовчазного малювання: *Сміливий – знаю* (червоний овал), *а боягуз – не знаю. Чорним фломастером* (намалював чорний овал). Озвучив лише малювання „зів’ялої квітки”: *Кульбабка може зав’янути: о-у!* (жовтий овал, подібний до попереднього).

Слововживання було не завжди правильним, точним і доречним.

Зображення становило для хлопчика певні труднощі, тому деякі малюнки вийшли майже однаковими (два подібних жовтих сонечка з промінцями; два жовті овали – кульбабки) – за винятком зображення „сміливого” й „боягуза”, особливості яких при однаковій формі він передав різним кольором (*Сміливий знаю* (червоний овал), *а боягуз – не знаю. Чорним фломастером* (чорний овал). При цьому відзначено сміливість дитини в зображенні (хоча й схематичному) того, чого не вміла до сих пір, чого не вчили; та в передачі кольором різного за характером зображення. Аналіз інших малюнків хлопчика підтвердив предметність (одиничність) зображення, проте зрозумілість, відображення структури об’єкта та його основних ознак.

Отже, змістовність словника Ігоря К. оцінена як середній рівень.

Микита М. (4 р. 2 міс.) виявив недостатність обсягу словника й велику кількість помилок, неточностей слововживання в стимульованому й нестимульованому мовленні; а іноді взагалі нездатність висловлення власних думок. Так, з чотирьох слів-назв іграшок правильно хлопчик назвав лише одну (*малюсенькі машинки*), до того ж повторюючи обговорювану тему; ще дібрав дві подібні назви (*кубики, великі кубики*) й одне недоречно використане словосполучення (*дитиночку живу*). Посуду взагалі назвати не зміг, провівши лише асоціацію (*матусин*). Серед частин запропонованої іграшкової машини хлопчиком правильно були названі три (*колеса, двері,*

багажник), неточно – *скло* (у значенні „вікно”) і взагалі не названими лишились фари, замінені вказівкою на них рукою („*ось це*”). Підібрати узагальнююче слово „деталі (машини)” Микита не зміг. Демонстровані експериментатором дії з іграшковою машинкою він назвав правильно, хоча серед можливих дій з нею – лише „*грати: катати*”. Означень до слова „машина” дібрати не зміг, образні слова в мовленні не вживав. Антоніми зміг дібрати лише найелементарніші (великий – *маленький*; зайчик стрибає – а лисичка *ходить*), довжину вух ведмедя показав руками й прокоментував (*ось такі, великі*); решту заданих слів повторив або взагалі відмовився від відповіді. Проявів словотворчості не виявлено.

В розповідях за власними зображувальними роботами (див. додаток В. 1) окремі слова Микита підміняв указівними жестами, пантомімікою (замість опису способу виконання роботи – пантоміміка; замість називання сніговичка – указівний жест на нього). Багато помилок у слововживанні (опис малюнка з теми „Сонечко світить, квіточки ростуть” складався з перерахування його елементів: *Сонечко, смужки* (промінці). *Це такі крапочки. Це зелена травка, а ця – коричнева – також травка*).

Хлопчик продемонстрував розуміння значення спеціальних термінів стосовно власне образотворчої діяльності, проте пояснити, що означають запропоновані слова, зміг лише частково (*картинка в книжці – її переглядають; картинка – це щоб дивитись*); решту не прийняв, повторюючи їх (*фломастери – це фломастери; фарби – це фарби; аркуш – листик*) або відмовляючись від відповіді.

З’ясувати розуміння хлопчиком значення слів і словосполучень, вміння їх пояснити та відобразити в образотворчій діяльності не вдалося через його відмову малювати на запропоновані теми („*Не хочу!*”). Аналіз інших малюнків продемонстрував лише часткову схожість з натурою, предметність зображення й недостатній рівень володіння технічними навичками.

Отже, рівень змістовності словника Микити М. був оцінений як низький.

Рівень сформованості словника дітей 5-го року життя за експресивним

критерієм ми встановлювали з урахуванням положень учених про те, що найбільш яскраво індивідуальність, внутрішній світ людини виявляється в образності її мовлення та виразності малюнка. Одержані діагностичні дані відображено в таблиці 2. 2.

Таблиця 2.2

Результати дослідження рівнів розвитку словника дітей 5-го року життя за експресивним критерієм (констатувальний зріз, у %)

	Рівні	Показники				Σ
		П 1	П 2	П 3	П 4	
ЕГ	Високий	10,9	0,0	0,6	0,0	2,9
	Достатній	26,7	10,1	28,3	10,1	18,8
	Середній	34,6	26,4	52,1	39,8	38,2
	Низький	27,8	63,5	19	50,1	40,1
КГ	Високий	10,9	0,0	0,8	0,0	2,9
	Достатній	26,7	9,8	25,9	11,7	18,5
	Середній	34,5	23,4	53,3	41,7	38,3
	Низький	27,9	66,8	20	46,6	40,3

Умовні скорочення:

П 1 – Інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності

П 2 – Образність словника

П 3 – Емоційність мовлення

П 4 – Виразність малюнків

Результати дослідження рівнів розвитку словника за експресивним критерієм доводять, що більшість дітей за загальною оцінкою мають низький його рівень (40,1 % – в ЕГ і 40,3 % – у КГ) і середній (близько 38,2 % ЕГ і КГ). Лише у 18,6 % дітей рівень розвитку словника наближається до достатнього, високий рівень спостерігався лише у 2,9 % вихованців обох груп. Таблиця наочно підтверджує наші припущення щодо вкрай низького рівня розвитку словника дітей 5-го року життя за експресивним критерієм. І хоча завдяки високому рівню сформованості показників „інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності” (10,9 % в обох групах)

та „емоційність мовлення” (0,6 % – в ЕГ і 0,8 % – в КГ), загальна оцінка за експресивним критерієм виявилася вищою за критерій змістовий; проте: образність словника дітей виявилася на низькому рівні більше ніж у половини вихованців (в ЕГ – 63,5 %, КГ – 66,8 %) та майже чверть з них показала лише середній її рівень (в ЕГ це 26,4 %, а у КГ – 23,4 % дошкільників). Також низькі результати характерні для показника, який відповідає за виразність дитячих малюнків, – низький рівень у переважної більшості дітей – 50,1 % і 46,6 % відповідно.

Звернемося до результатів якісного аналізу. Експеримент продемонстрував, що образність словника, тобто розуміння й використання дитиною образних засобів на початку 5-го року життя, тільки-но починає розвиватися. Так, розуміння образності слів за твором зображувального мистецтва (пейзаж І. Левітана „Золота осінь”) продемонстрували лише близько 10 % дітей, а більшість (близько 65 %) правильно виконати завдання не змогли. Майже чверть дітей продемонстрували розуміння загальноприйнятих висловів „вкрила землю золотим килимом – осінь”, „білі, пухнасті – хмаринки”, а інші пояснювали: „розпустила золоті коси – дівчинка, та на картині її немає, вона сховалась за дерево”, „в’ється, як змійка – змія, та вона уповзла”.

Розуміння художньої образності слів із загадок пояснювалося дітьми таким чином: *засць порівнювався з пухом, тому що він легкий, як пушинка, гладенький; вовк-„розбійник”, тому що він ловить зайчиків, лисичок ображає; голодний, хоче людей з’їсти; полює; кіт-„клубочок”, тому що він так завертається й перетворюється на клубочок. А відгадувала загадки основна маса дітей не за образними словами й виразами, а на основі опису (зайчик – я взяв від морковки; довгі вуха, стрибає; вовк – бо зуби великі, клацні; олівці кругленькі) і власного досвіду (засць – відгадала, бо кожного дня про зайця мультик дивлюсь; курчатки – тому що я бачила у своєї бабусі). Траплялися ще неточний підбір слів-відгадок (півнички – замість „курчата”) і неправильне відгадування (замість „зайчик” – це Вінні-Пух з мультика;*

замість „курчат” – *мишки, тому що вони хороші*). До речі, загадку про олівці не змогли відгадати більшість дітей (*черв'ячки, палички, літаки*) – на противагу загадкам про тварин. Це свідчить про більше приділення уваги вихователями сучасних ДНЗ знанням дітей про тварин, ніж про предмети найближчого оточення (зокрема олівці).

Щодо образності сталих виразів, то діти продемонстрували несприйняття їх неподільності як взаємопов'язаного цілого та нерозуміння важливості обох слів для трактування значення вислову, пояснюючи при цьому, в основному, тільки одне слово з двох (Вовк-„розбійник сірий”, – *тому що бувають розбійники сірі й білі; тому що в нього пістолет; тому що він поганий*. Олівці-„палички кругленькі”, *тому що вони довгенькі*. Заєць-„грудочка пуху”, *тому що у нього там є хутро*) або даючи сторонню відповідь (*тому що він хороший/поганий; тому що так його називають; тому що треба так*). Це також підтвердила спроба обговорення з дітьми змісту прислів'їв на початку експериментального дослідження, коли більшість дітей продемонстрували нерозуміння запропонованих висловів і лише пояснювали знайомі слова („Мамочка – це добро, а сонечко – це ... сонячний удар”, „Сонечко тепле”; „Воно вночі не світить, а вдень світить”).

Розуміння й пояснення образних висловів, прислів'їв, приказок, фразеологізмів на початку 5-го року життя тільки-но починає з'являтися. Відзначено недостатнє приділення уваги вихователів під час ознайомлювальної роботи, наприклад, із зайчиком, такій його характерній особливості, як укриття тіла пухом, і вербалізації цього, включаючи образні вислови („комочок пуху”); а також способам передачі пухнастості різними способами образотворення (рухами, зображенням тощо). У результаті (як показали малюнки) діти зображують зайчика однією пивною лінією, не зважаючи на його природну пухнастість, а образність вислову „грудочка пуху” пояснюють „*він гладенький*”. Отже, наявний зв'язок між недостатністю вербалізації образності й впливом цього на образотворчу діяльність, що розвивається тільки за умови приділення цьому уваги з боку дорослих.

Щодо образності словника, то у більшості дітей зазначеного вікового етапу її було оцінено як низький рівень. Експеримент довів, що використання образних засобів під час опису картинки стимулює образність зображення. Так, спеціально підібрані картинки із зображенням двох типів образів, побудованих на основі уподібнення та образів-подій (див. додаток В. 3), сприяли підсиленню образності дитячого мовлення та урізноманітненню використаних засобів виразності (слів із зменшувально-пестливими суфіксами й епітетів; антонімів, образних висловів). Порівняно з картинками власні малюнки дітей (хоча й обиралися ними найбільш цікаві – змістовні, сюжетні та яскраві, з найбільш цікавих для своєї статі тем), проте супроводжувались мовленням з елементами образності в меншій кількості й різноманітності – в основному, словами зі зменшувально-пестливими суфіксами, епітетами, антонімами та зрідка – образними виразами [145].

Відзначено також певні особливості у використанні дітьми образних засобів словника. Так, у спеціально організованій діяльності за умови активізації їхнього мовлення педагогом діти вживали засоби виразності; у самостійній же повсякденній діяльності рівень виразності їхнього мовлення був нижчим – діти не відчували в цьому потреби. У мовленні вони найчастіше використовували слова із зменшувально-пестливими суфіксами (*картиночки, олівчики, Снігуронька, малюсенькі, трусішки, чайок*), серед означень – слова, що характеризували колір (*жовтий, червоний, зелений, білий, сірий, оранжевий, блакитний, коричневий, рожевий, бузковий, світлий, блискучий*), рідше – розмір і форму (*кругла*). Епітети – частіше для характеристики моральних якостей (*поганий, зубастий вовк; злі гуси-лебеді*). Антоніми – найпростіші (*маленький – великий, веселий – сумний, веселиться – оре*) або заперечувальні, з часткою не- (*Цей оре, а цей не оре; Ця квітка вже виросла, а ця – ні*); тобто знайомі, але не введені в активний словник. Діти вживали елементарні метафори (*сонечко посміхається, квіточки танцюють*), рідко – порівняння (*білий, як сніг*) та образні вирази (*сонечко встає*). Багатозначні слова використовувалися зрідка (*носик, хустка*).

Синоніми в дитячому мовленні зафіксовані не були, хоча в ході спеціальних дидактичних вправ відзначалось володіння зазначеною лексикою.

Образність же дитячого мовлення в процесі малювання виявлялася слабо, в основному, щодо використання слів із зменшувально-пестливими суфіксами (*маленький дощик, сонечко, трояндочка, будиночок, зайчик, дядька, ручки, волосики*), протилежним значенням (*сонечко велике – маленьке; квіточка зів'яла – не зів'яла*), означень, синонімів (*боягуз, боязливий*), порівнянь (*Сонечко маленьке, як курча; Гаряче сонечко, як жучок!*), образних висловів (*дощ іде; хмарка ходить*). Спостерігалися й певні неточності слововживання (*паличка – замість „стебло”; Сонечко сховалось під небо*).

У процесі образотворчої діяльності відзначався також інтерес більшості дітей до мовленнєвого спілкування з експериментатором, що виявлявся в радісному погодженні на спілкування, емоційності мовлення, у вільному діалозі та поширених відповідях на запитання й додавання інформації з власного досвіду (про малюнки: *„Це столик – на ньому можна їсти. Я вдома їм і росту швидко”; „Це дерево. Сніжок падає. Зараз у мене вдома сніжку немає, тому що він розтанув. А потім був і ми з татом кидались сніжками”*). Також зрідка спостерігалась увага до слів і власного мовлення – з самостійним виправленням неправильного слововживання (*Це слід – ні, дощик; На голові снігової баби шапка – ой, відро. Кофтинка – ні, плаття*), і мовлення експериментатора (на запитання, що ляльці треба поставити на стіл для прийому гостей: *А іграшкові (гості) не зможуть їсти!*). Деякі діти намагалися розказати побільше й красивіше; виявляли елементи творчості (щодо можливих дій з машинкою: *Кузов підняти – нехай так їде, тому що їй (машині) жарко*). Проте особливої уваги до мовного матеріалу та його етимології, бажання говорити красиво не спостерігалось.

Аналіз дитячих малюнків щодо їх виразності засвідчив, що на початку 5-го року життя вона тільки-но починає розвиватись. Так, точний підбір кольорів (жовте сонечко з промінцями і чорна хмара; дощик – блакитний,

гаряче сонечко – оранжево-коричнєве, те що заховалось – за чорною плямою) спостерігався рідко, що свідчить про недостатнє оволодіння дітьми кольором як засобом виразності зображення. Майже в 50 % робіт присутній лише один засіб виразності (частіше – колір, рідше – форма): зображення або мають достовірно відображену форму одного кольору (квіти, людинки, дощик), або частково впізнану форму з достовірним використанням кольорів. 39,8 % дітей використовують у малюнках обидва засоби виразності, і лише близько 10 % дітей доповнюють зображення додатковими деталями, варіюючи розміром. Помірковане використання кольору такими дітьми сприяє відтворенню емоційної характеристики зображуваних об'єктів.

Проілюструємо зазначене. Дітей з високим рівнем розвитку словника за всіма показниками експресивного критерію на початку 5-го року життя виявлено не було.

Розвиток словника за експресивним критерієм, що був оцінений як достатній рівень, проілюструємо на прикладі мовлення Софії Б. (4 р. 2 міс.). Дівчинка використала образні засоби для пояснення зображення на картинках (див. додаток В. 3). Серед розповідей переважали називні, описові (*„Два сонця: це малюк, а це – мама. Малюк плаче, а мама світить”*; *„Дощик. Він крапає звідси – з капелюшка. Синій”*; *„Що пахне” – різні: рожеві, червоні, жовті, білі кульбабки. Просто ростуть. У них листочки й голівка, сміються*; *„Баба Яга й будинок на курячих ніжках, мітла і ковш”*), та були й спроби пояснити зображене (*„Зубастий вовк із зав'язаним на пасті. Він вдарився і йому зав'язав лікар лісовий. Вовк поганий, бо може зайців, кабанів, козенят ...”*). При цьому Софія широко користувалася означеннями (*синій, рожеві, червоні, жовті, білі, різні*) і словами із зменшувально-пестливими суфіксами (*дощик, капелюшок, листочки, голівка*), менше – синонімами, антонімами (*мама – малюк; поганий*), багатозначними словами (*малюк, мама, листочки, голівка*), епітетами (*поганий*); порівняннями (*олівці – як батарейки*); казковими виразами (*зубастий вовк, лікар лісовий, на курячих ніжках*), точно добирала слова-назви (*пасть, мітла*). Проте, іноді ще

траплялися випадки неправильного слововживання або нездатність швидко дібрати потрібне слово для висловлення думки – при явному його знанні (*що пахне* – замість „квіти”; *кiвиш* – замість „ступа”; вовк із *зав’язаним* на пасті; *вовк може зайців, кабанів, козенят ...* – „з’їсти”).

Під час сприйняття пейзажу І. Левітана „Золота осінь” дівчинка продемонструвала розуміння образних виразів, хоча й зазнала певних труднощів щодо пояснення двох з них: „розпустило золоті коси” (*мабуть, сонечко промінці*) і „в’ється, як змійка” (*така травина по дереву*).

Щодо розуміння образних засобів загадки, то Софія відгадала всі запропоновані, проте орієнтуючись не на художню образність слів чи висловів, а на елементи опису (*кролик – бо він їсть моркву; курчата – бо маленькі і жовті; олівці – бо вони довгі як палички*). Образні ж вислови пояснювала, розкриваючи образність лише одного слова з них (*„грудочка пуху – бо він (кролик) товстий”, „розбійник сірий – бо він ловить зайченят, кошенят, кабанів, козенят, маленьких козликів”, „пухнастий клубочок – бо від собаки складається”; „жовтенькі клубочки – бо вони жовті народились”, „довгі палички – бо вони, як батарейки*). Це свідчить про сформованість сприйняття й розуміння образності окремих слів, уміння їх пояснити; та несприйняття (поки що) і невміння пояснити цілісні образні вислови.

Спостерігався неприхований інтерес Софії до мовлення, що виявлявся в радісному погодженні на спілкування за змістом власних малюнків, емоційному піднесенні при цьому – активній жестикуляції й міміці, поширених відповідях на запитання й додаванні інформації з власного досвіду (про картинку: *„Мама-квіточка і дівчинка-квіточка. У них голівка, серединка. Якщо зірвеш – їм дуже боляче”*) і поширенні пояснень власних малюнків (*Це – замерзле дерево. Замерзло тому, що сніг іде й Дід Мороз дує*), бажанні сказати красивіше (*Це маленьке сонечко, як курча, сховалось за будиночком; Колобок кричить – ні, пісеньку співає*).

Виразність малюнків дівчинки забезпечувалась поміркованим використанням всіх доступних дитині цього вікового періоду засобів

виразності (кольору, форми, величини й композиційного рішення), відображенні емоційних характеристик зображуваних об'єктів засобами кольору. Проте в малюнках переважало зображення основних частин і ознак об'єктів. Отже, експресивність словника Софії Б. була оцінена як достатній рівень.

Середній рівень розвитку словника за експресивним критерієм продемонструємо на прикладі Микити Є. (4 р.). Щодо розуміння образних засобів на картинках (див. додаток В. 3), то хлопчик продемонстрував це не повністю, хоча й використовував елементи образності у власному мовленні для їх пояснення. У розповідях Микита й просто називав зображені об'єкти (*„Дощик крапає. Сидить на хмарці, мабуть, Баба Яга”*; *„Велика квітка і маленька – ця червона, а ця рожева. Ця вже виросла, а ця – ні”*; *„Це якийсь злий дідусь. А там кіт сидить на трубі. А це будинок з ногами якийсь”*), і пояснював їх, роблячи певні припущення (*„Сонечко. Це в поганому настрої, а це ні. Хтось наїхав велосипедом чи мотоциклом, чи наступив”*; *„Вовк. У нього злі брови, велика пасть. Хустка зав'язана – мабуть порізався, а ведмідь прийшов і зав'язав”*). При цьому слова із зменшувально-пестливими суфіксами (*сонечко, дощик, хмарка, хустка*), означення (*велика, червона, рожева*), епітети щодо моральних якостей (*поганий, злий*), антоніми (*Велика квітка і маленька; Це сонечко в поганому настрої, а це ні; Ця квітка вже виросла, а ця – ні*) – переважно, заперечувальні – у мовленні використовував мало; елементарні казкові вирази – лише в одиничних випадках. Синоніми, порівняння, багатозначні слова не використовував узагалі. Численні власні творчі домисли свідчать про зацікавлення хлопчика змістом картинок і темою розмови.

Розуміння образних виразів під час сприйняття пейзажу І. Левітана *„Золота осінь”* Микита продемонстрував також на середньому рівні. Незнайомі вислови він сприймав в прямому сенсі й намагався відшукувати це на картині (*„Тут немає ніякої коси!”*, *„Де тут змія?”*). Так само лише частково хлопчик сприймав образність мови загадок (вовк-„розбійник” – він

голодний, хоче людей з'їсти); один вираз пояснив неправильно („жовтенькі клубочки”, бо вони маленькі), другий – просто повторив за експериментатором („пухнастий клубочок”, бо він пухнастий). Запропоновані загадки при цьому хлопчик відгадав усі (за винятком загадки про олівці), посилаючись на елементи опису та власний досвід (зайчик – тому що він взимку білий і любить моркву; котик – він любить котячу ковбасу, може нявкати). Тобто, дитина продемонструвала лише часткове сприйняття, розуміння й уміння пояснити художню образність слова.

Хлопчик продемонстрував інтерес до мовленнєвого спілкування з експериментатором за змістом образотворчої діяльності, що виявилось у вільному діалозі (не впізнавши власного зображення їжачка й назвавши його „земля”: Педагог: А це хто з носиком й очком такий колючий? Микита: *їжачок!* Педагог: То це їжачок, не земля? Микита: *Так. Він просто стоїть на землі. Він чорний, колючий. Мабуть, він до лісу іде. А чому в нього одне око?*) або в додаванні інформації з власного досвіду (під час малювання сонечка, що сховалось: *Це коло накрило сонечко, я бачив коли хмарка ховає сонечко на вулиці*), емоційності мовлення особливо в обговоренні найбільш цікавих для Микити тем, бажанні розказати побільше й красивіше. На питання відповідав поширено, додаючи власні розмірковування (*Вовк. У нього рот зав'язаний. Корова йшла і перев'язала, щоб виховався і стих*). Проте особливої уваги до точності використання мовного матеріалу не спостерігалось.

Виразність малюнків хлопчика підкреслювалася доцільним використанням кольору й розміру. Щодо зображення форми об'єктів, то відображались лише їх основні ознаки, тому малюнки були не завжди схожими з оригіналом. Таким чином, експресивність словника Микити Є. оцінена як середній рівень.

Низький рівень розвитку словника за експресивним критерієм схарактеризуємо на прикладі мовлення Дениса С. (4 р.). Розглядаючи й пояснюючи картинки (див. додаток В. 3), Денис продемонстрував і недостатнє розуміння їх образності, і недостатню образність власного

мовлення („Сонечко. Маленький і великий. Сміється, а цей показує рот”; „Сидить на снігу. Дощик”; „Собака. Вона так: „Гав, гав, гав!” Лапи, зав’язаний ніс”; „Це квіточки висять. Сміються”; „Це будинок. А це тут вилазить така страшна – одбиває дім”). Використовував слова із зменшувально-пестливими суфіксами (*сонечко, дощик, квіточки*), емоційно-оцінну лексику (*така страшна*), антоніми (*маленький і великий*), але підміняв слова указівними жестами (*Цей показує рот; А це тут вилазить така страшна ...*), звукоімітацією (*Собака. Вона так: „Гав, гав, гав!” – замість „гавкає”*) та припускався помилок у слововживанні (*квіточки висять; Баба Яга вилазить, одбиває дім*).

Образних засобів на картині І. Левітана „Золота осінь” хлопчик не зрозумів і знайти не зміг, як не зміг пояснити художньої образності слів і виразів із загадок. Відгадав лише дві загадки, пояснив тільки одну з них – на основі опису (*Зайчик, тому що любить їсти морковку*). Замість курчат хлопчик сказав „півень”, хамість вовка – „Бабайка”, загадку про олівці відгадати і пояснити не зміг.

Інтерес до мовленнєвого спілкування з експериментатором з приводу образотворчої діяльності Денис виявляв лише в окремих ситуаціях зацікавлення темою розмови (описуючи іграшкову машинку) або в разі її знайомості для хлопчика (розглядаючи картинку вовка: *Це вовк. Це в мене такий на мультику є. Вовк як вовк. Це у нього бинтик – у нього носик заболів*), або залежно від настрою (відгадуючи загадку про курчат: *Півень. Він і чорний буває – у дідуса Віті далеко там*) – що відображалось і на емоційності мовлення.

Малюнки хлопчика відзначались низьким рівнем виразності, оскільки вирізнялись використанням лише одного засобу – кольору. Зображені об’єкти відображали лише основні, найістотніші ознаки.

Отже, рівень експресивності словника Дениса С. був оцінений як низький.

Узагальнення результатів констатувального експерименту за обома

критеріями розвитку словника дошкільників 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності дало змогу зіставити дані експериментальної й контрольної груп та представити їх у зведеній таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Загальна характеристика рівнів розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності за обома критеріями (констатувальний зріз, у %)

Рівень	Критерії			
	Змістовий		Експресивний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	0,6	0,4	2,9	2,9
Достатній	15,1	15,0	18,8	18,5
Середній	52,4	52,8	38,2	38,3
Низький	31,9	31,8	40,1	40,3

Таблиця свідчить, що в експериментальній та контрольній групах до проведення формувального етапу експерименту простежувалися близькі тенденції щодо розвитку словника – це підтвердили й спостереження за дітьми 5-го року життя під час виконання завдань констатувального експерименту. Статистичний аналіз одержаних результатів проводився за допомогою електронних таблиць MS Excel. Так, t-критерій Стьюдента засвідчив, що показники вхідного тестування рівня розвитку словника експериментальної та контрольної груп приблизно однакові (для $\alpha=0,05$, $t_{\text{емп.}} = 0,025 < 4,302 = t_{\text{кр.}}$). Достовірність результатів склала 95 % (див. Додаток 3. 1).

Аналіз результатів експерименту демонструє, що переважна більшість дітей обох груп знаходились на середньому (45,3 % – в ЕГ і 45,5 % – у КГ) та низькому (36,1 % – в ЕГ і КГ) рівнях сформованості словника. Достатній його рівень продемонстрували 16,9 % вихованців ЕГ і 16,7 % – КГ. Високий рівень розвитку словника визначено лише в 1,7 % дітей ЕГ і 1,6 % – КГ. Результати констатувального етапу експерименту показали слабку

розвиненість розуміння й пояснення значення слів і словосполучень, недостатнім виявилось багатство словника дітей, одержані дуже низькі кількісні показники щодо образності мовлення, що пов'язане з недостатнім розвитком зображальності та виражальності дитячих малюнків.

Узагальнюючи результати констатувального дослідження, ми дійшли висновку, що переважна більшість дітей 5-го року життя експериментальної й контрольної груп знаходяться на низькому та середньому рівнях розвитку свого словника в процесі образотворчої діяльності, особливо щодо його експресивного критерію. Це підтвердило припущення про те, що традиційна система навчання в дошкільних навчальних закладах поки що недостатньо спрямована на якісне освоєння лексики, особливо – щодо її оригінальності, відбиття індивідуальних особливостей дитини. Установлений недостатній рівень розвитку словника дітей підтвердив необхідність визначення педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, та розробки й експериментальної апробації моделі та методики поетапної реалізації цих педагогічних умов.

Вихідним для побудови формувального експерименту стало врахування наступних особливостей розвитку словника в образотворчій діяльності. Діти дошкільного віку опановують назви груп предметів, явищ, якостей, властивостей, стосунків, які наочно представлені або доступні їхній діяльності. Це пояснюється наочно-дієвим і наочно-образним характером мислення дітей. Кількісне збільшення словникового запасу прямо залежить від умов життя та виховання дітей, індивідуальні розбіжності тут більш виражені, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку.

На початку 5-го року життя діти мають достатній лексичний запас слів-назв предметів постійного використання, але запас слів-назв їх частин, деталей, можливих дій з ними, якостей і властивостей предметів – бідний. Серед причин – недостатня увага педагогів, батьків до вербалізації цих понять і під час знайомства з ними, і під час організації інших видів діяльності дітей (зокрема мовленнєвої, художньої) з відповідних тем.

Діти 5-го року життя виявляють розуміння значення слів, проте відчують утруднення в поясненні їх значення.

Виявлено розуміння дітьми спеціальних термінів образотворчої діяльності (назв обладнання та матеріалів, техніки виконання, ознак зображуваних об'єктів – кольору, форми, величини й композиційного розташування зображення); оволодіння ж термінами образотворчого мистецтва та їх поясненням лише починається.

Сприйняття й розуміння образних засобів мовлення, а тим більше – уміння їх пояснити, у дітей тільки-но починає розвиватися. Виявлено буквальне сприйняття усталених образних слів і словосполучень. Відзначено наявний зв'язок між низьким рівнем словесної образності та невмінням втілити це в образотворчій діяльності.

В образотворчій діяльності діти вживають переважно такі засоби словесної образності, як означення кольору, розміру й форми; слова із зменшувально-пестливими суфіксами; епітети – в основному щодо моральних якостей; антоніми – найпростіші або заперечувальні, з часткою не-; порівняння та образні вирази – в основному казкові. Багатозначні слова використовуються зрідка, синоніми й порівняння майже відсутні.

Образність мовлення дітей за змістом малюнка чи картинки залежить від образності зображеного: чим більш незвичайне, образне зображення, тим більше засобів образності використовується для його пояснення. Це підтверджує наочно-образний характер мислення дітей на початку 5-го року життя й роль яскравої наочності в активізації образного мовлення, забезпеченні мовленнєвого самовираження.

У процесі малювання мовлення має здебільшого вказівний, констатувальний характер. У разі нездатності намалювати запропоноване, дитина вдається до пояснення, коментаря, словесного доповнення зображеного. В окремих випадках процес образотворення супроводжує експресивне мовлення (вигуки, повтори) чи вказівні жести, пантоміміка. Виокремлено два типи взаємозалежностей: в одному випадку образ

намагаються передати зображувальними засобами, при цьому мовлення в процесі малювання вторинне. В іншому – через недосконалість зображувальних умінь та навичок і боязкість чи нездатність зобразити по своєму діти намагаються уточнити, доповнити образ засобами словесної образності.

Несформованість уміння правильно передавати форму й добирати кольори зумовлено, зазвичай, нерозчленованим сприйняттям дітьми предметних зображень, що свідчить про недостатність роботи в цьому напрямку батьків та вихователів. Проте, відзначено сміливість, творчість, креативність окремих дітей при малюванні незнайомого предмета та здатність знаходити власний спосіб створення зображення: схематично, колористично, рідше – розміром і деталями.

Емоційність мовлення дітей щодо образотворення залежить від ступеня їх обізнаності з предметом висловлення та від зацікавлення ним або його деталями. Уточнювальні й навідні запитання увиразнюють емоційність відповідей.

На 5-му році життя відзначено потребу більшості дітей у мовленнєвому спілкуванні за темою зображеного, бажання коментувати малюнок, пояснюючи окремі деталі. Водночас потреби вдосконалювати власне мовлення, прикрашати його не відзначено.

2. 2. Теоретичне обґрунтування моделі реалізації педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності

Ознайомлення з навчально-методичним забезпеченням розвитку мовлення дітей в процесі образотворчої діяльності засвідчило недостатню розробленість технологій сприяння словниковому розвитку дітей в умовах поліхудожнього простору: реальні умови та методика організації образотворчо-мовленнєвої діяльності дітей недостатньо впливають на дитяче

мовлення. Підтвердження цієї думки знаходимо й у роботах учених, які вказують на необхідність методики керівництва мовленнєвою діяльністю дошкільників у процесі образотворення, спрямованої на збагачення словника, розвиток його образності, точності, індивідуальності та активізацію мовлення в цілому – на основі природної емоційності дітей (О. Дронова, Т. Казакова, Л. Компанцева, О. Савушкіна та ін.).

Проведений констатувальний зріз показав, що словник дітей на початку 5-го року життя містить переважно номінативну лексику щодо назв предметів, об'єктів чи явищ, їх якостей та можливих дій, і характеризується недостатнім багатством та правильністю, точністю й доцільністю слововживання. Зображувальні роботи цих дітей відзначаються примітивністю та елементарністю передачі зливої, нерозчленованої загальної форми й такого ж використання кольору предмета, – не стимулюючи при цьому інтелектуальної активності малюків і бажання їх обговорювати. Тобто правильний образ предмета (явища, об'єкта) на цьому віковому етапі вже сформований, проте він ще не досить ясний, без чіткого виділення частин, діти не зовсім усвідомлюють форму кожної частини та її просторове відношення до інших і всієї фігури в цілому.

У цьому контексті набуває значущості особлива роль спеціально дібраного слова в акцентуванні змісту та збереженні й відтворенні дитиною певного образу (предмета, явища чи об'єкта). Більш глибоко опанувати образ, виразно передати свої враження від нього допомагає також художнє слово, яке стимулює до пошуку зображувальних засобів утілення образних характеристик предмета у своїй роботі, допомагає розповісти про зображене, оцінити свою роботу й роботу ровесників. З іншого боку, активно включитися в процес осмислення значення й смислу слів, виразити власне розуміння образу допомагає образотворча діяльність. До того ж, мовленнєва діяльність за змістом зображувальної роботи сприяє самоаналізу, знаходженню недоліків та можливих варіантів доопрацювання.

Відтак, відповідно до теоретичних засад і принципів побудови

експериментального дослідження було виокремлено педагогічні умови ефективності збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, а саме: блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності; урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності. З урахуванням педагогічних умов було розроблено й реалізовано експериментальну методику, **метою** якої є збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності для забезпечення його образності, точності слововживання, мовленнєвого самовираження.

В основу побудови й реалізації експериментальної методики, поряд із *загальнопедагогічними* принципами (єдності освітнього процесу з життям; доступності навчання; принципами усвідомленості, послідовності й систематичності навчання; принципами наочності; розвивального навчання; творчої активності; принципами колективного характеру навчання; партнерства та спільних проєктів; урахування індивідуальних особливостей дітей; принципом радісного навчання) [22, с. 48], покладено специфічні – *методичні* принципи дошкільної лінгводидактики та *спеціальні* принципи словникової роботи. Так, серед *загальнометодичних* принципів обрано такі (Л. Федоренко [233, с. 26]): *принцип розуміння мовних значень* (співвіднесення слова з відповідним реальним предметом); *принцип розвитку чуття мови* (практичне засвоєння норм рідної мови відповідно до орфоепічних вимог, вільне користування ними); *принцип поступового прискорення темпів збагачення мовлення, словника* (поступове ускладнення змісту, методів і прийомів навчання мови, збагачення словника відповідно до зростаючих можливостей дітей щодо пізнання світу, розвитку розумової

діяльності від групи до групи).

Частковометодичні принципи (В. Скалкін, Е. Короткова [22, с. 51]): *принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку дітей* (А. Богуш, Л. Венгер, О. Дьяченко, Ф. Сохін, В. Сухомлинський, Є. Тихеева), відповідно до якого збагачення словника відбувається на основі багатоканального сприйняття (сенсорики) за допомогою якомога більшої кількості аналізаторів (зорового, слухового, дотикового, смакового тощо), а також „відчування”, „проживання” слова; *принцип забезпечення активної мовленнєвої практики*, тобто максимальної мовленнєвої активності дітей у процесі опанування нової лексики, пов’язаний з *принципом комунікативної спрямованості навчання*; *принцип розв’язання в єдності всіх завдань словникової роботи* на кожному занятті та в процесі організації всієї життєдіяльності дітей; *принцип забезпечення впливу художньої літератури* на мовленнєвий, зокрема лексичний, розвиток дітей (оскільки через твори художньої літератури відбувається збагачення, уточнення й активізація словника дітей); *принцип взаємозв’язку мови, мислення й мовлення* (у контексті нашого дослідження – інтелектуалізації мовлення й образотворчості, оскільки процеси осмислення, продумування, обговорення змісту висловлювань чи зображення не можливі без інтелектуальних дій).

Спеціальні принципи словникової роботи [22, с. 327]: *принцип єдності розвитку словника зі сприйманням, мисленням*. Цей принцип може реалізовуватися лише за умови опертя на активне й діяльнісне пізнання навколишнього світу (Я. Коменський, Є. Тихеева, К. Ушинський). Тому в експериментальній методиці робота зі збагачення словника дітей передбачається на основі попереднього знайомства з означуванням предметом, об’єктом чи явищем та актуалізації цих знань у процесі мовленнєвого спілкування; а також включена в наскрізне тематичне планування освітнього процесу в дошкільному закладі (за провідними лініями розвитку дітей чи видами дитячої активності); *принцип опертя на вже наявний у дітей словник* під час уведення нових слів; *принцип*

взаємозв'язку видів діяльності.

Усі принципи взаємозумовлені, взаємопов'язані, взаємозалежні, що дає змогу будувати освітній процес у вигляді певної дидактичної системи.

Провідним засобом експериментальної методики є зображувальна діяльність, у якій дитина відображає власне світосприйняття, зокрема розуміння значення слів шляхом використання кольору, лінії, розміру, композиції тощо; шукає власні смисли в значенні слів; експериментує щодо різних способів зображення значення слів.

Джерелом збагачення словника дітей і водночас засобом управління у використанні збагаченого словника у зв'язному мовленні послужила художня комунікація під час сприймання творів мистецтва та малювання, що передбачало застосування різноманітних лексико-граматичних ігор, вправ і завдань: на підбір слів до заданого одного чи кількох слів, словосполучення чи речення („Підкажи словечко”, „М'яч догори”, „Виправ помилку”, „Заборонене слово”, „Зайве слово”, „Закінчи прислів'я”), ланцюжка слів („Крокуємо слова”); на називання складових частин цілого („Склади предмет”, „Плутанина”); на пояснення, тлумачення або уточнення значення слів („У нас в гостях Незнайко”, „Чому слово так називається?”); на вживання узагальнювальних слів („Назви одним словом”, „Що це?”); на класифікацію предметів („Що зайве?”); на словесне малювання („Малювання словами”); вправи-загадки тощо [16, с. 14 – 15; 25; 40; 139; 228].

Також важливим засобом збагачення словника дітей було мовлення вихователя як зразок правильного, точного й доречного використання слів, а також багатого лексикону й високої культури мовлення.

Ці засоби одночасно були й ключовими методами роботи. Так, в основу експериментальної методики покладено систему загальнодидактичних методів навчання І. Лернера, класифікованих за характером пізнавальної діяльності, в основі якої лежить ступінь самостійності й творчої активності вихованців у пізнанні: інформаційно-рецептивний (щодо організації й забезпечення сприйняття, усвідомлення й

запам'ятовування нової інформації), репродуктивний (закріплення й поглиблення знань; засвоєння способів діяльності), евристичний або частково пошуковий метод (включення дитини в пошук рішення окремих елементів завдання). Серед лінгводидактичних методів – визначені А. Богуш методи стимулювання лексичного розвитку: методи й прийоми збагачення словникового запасу (екскурсії-огляди, екскурсія, спостереження за об'єктами, розглядання картин, картинок, предметів, художнє читання, розповідь, бесіда, полілог і дидактична гра з картинками, іграшками, предметами) та методи сприяння освоєнню дітьми смислу слова й активізації словника (лексичні вправи, дидактичні ігри, загадування й відгадування загадок, тлумачення значення слів і словосполучень). Щодо образотворчої діяльності, було використано традиційні методи за джерелом знань: наочні (спостереження й обстеження), словесні (бесіда, пояснення, художнє слово) та ігрові [55, с. 73 – 140].

Оскільки мета збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності за експериментальною методикою полягала в забезпеченні можливості кожної дитини виражати свої індивідуальні особливості, власне світобачення й світорозуміння, то в обсяг словника ми включили основні групи слів, виділені науковцями обов'язковими для лексичного запасу дітей дошкільного віку [22; 23; 30; 59; 215; 229]: слова, що позначають конкретні поняття (назви предметів та їх частин, дій, ознак, якостей і властивостей, додаткових характеристик); значення багатозначних слів, антонімів, синонімів, смислових відтінків слів і словосполучень; а також образні слова та слова з переносним значенням. Важливе місце в цій групі посідали слова-терміни образотворчого мистецтва (назв обладнання та матеріалів, техніки виконання, ознак зображуваних об'єктів – кольору, форми, величини й композиційного розташування зображення та елементарний словник термінів образотворчого мистецтва) (див. Додаток Г 1).

Уведення нового слова в процесі образотворчої діяльності передбачено

методикою в такій послідовності (схема 2.1):

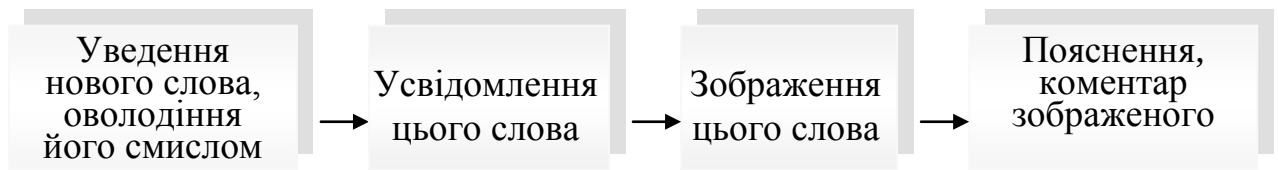


Схема 2.1. Уведення нового слова в процесі образотворчої діяльності

Схема демонструє, що збагачення словника дітей у процесі образотворчої діяльності відбувається поступово, починаючи з оволодіння значенням нового слова – через його осмислення шляхом зображення – та активізацію в художній комунікації чи зв'язному мовленні.

Алгоритм реалізації цієї послідовності передбачено такий (схема 2.2):

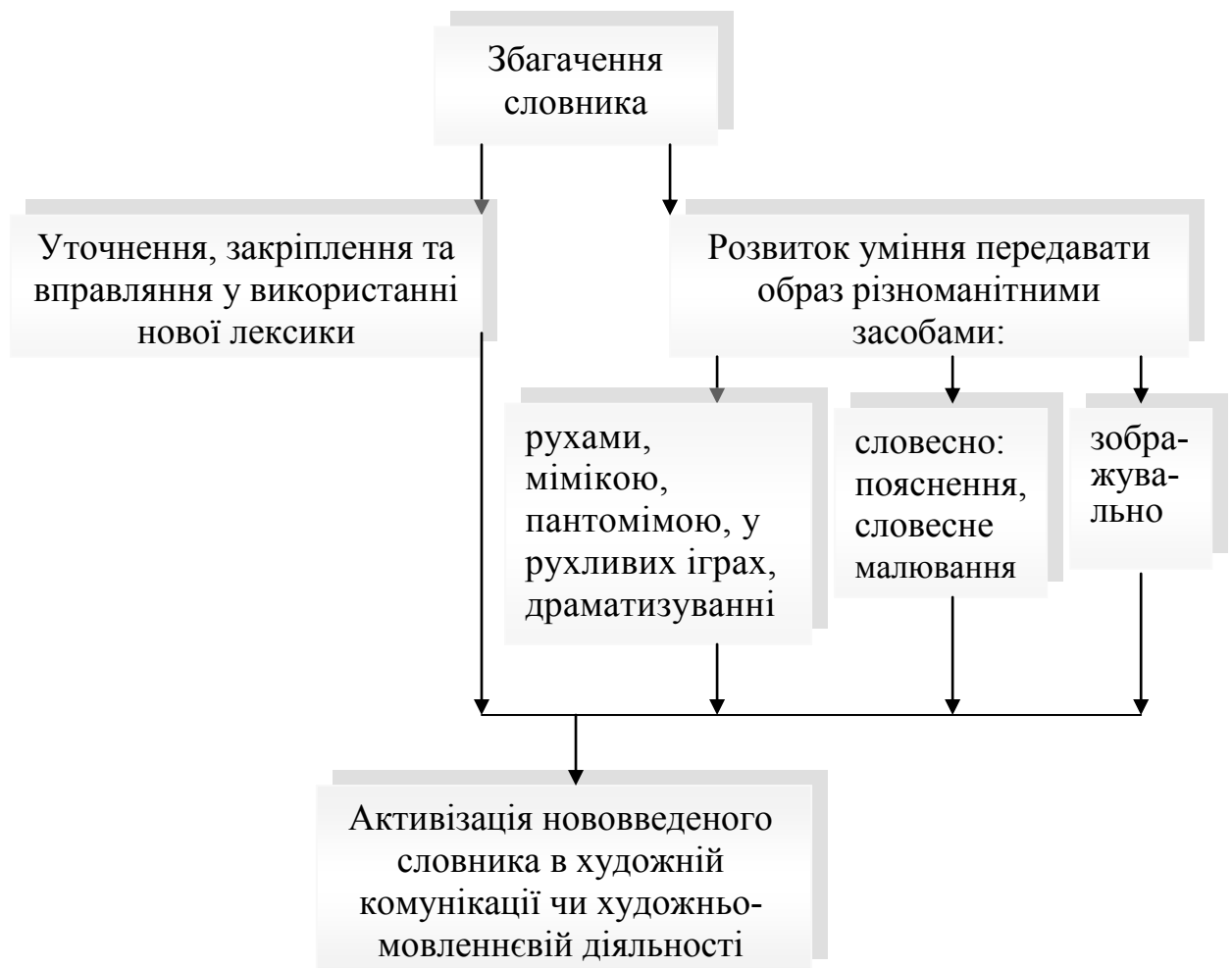


Схема 2.2. Алгоритм введення нового слова в процесі образотворчої діяльності

I – Збагачення словника дітей на основі актуалізації знань про

предмети (явища чи об'єкти) довкілля або знайомства з творами мистецтва.

II – Уточнення, закріплення та вправлення дітей у використанні нових слів чи виразів у дидактичних іграх та вправах (зокрема в процесі утілення образу різноманітними засобами). Розвиток уміння виражати їх значення й смисл словами, словесне малювання та зображення – різноманітними традиційними й нетрадиційними техніками (одночасно збагачуючи й активізуючи лексику відповідною термінологією: назвами обладнання, матеріалів і прийомів образотворчої діяльності).

III – Активізація нововведеної лексики в художній комунікації в процесі ознайомлення з твором мистецтва або за змістом зображення.

Експериментальна методика впроваджувалася відповідно до розробленої експериментальної моделі збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, що передбачала поетапну реалізацію на трьох послідовних етапах – чуттєво-інформаційному, дослідно-експериментальному, комунікативно-творчому (див. табл. 2.4) – педагогічних умов за допомогою спеціально дібраних для кожного етапу форм, методів і прийомів (див. схему 2.3). Модель включала такі компоненти: мету, педагогічні умови збагачення словника, етапи, зміст, форми, методи та результат роботи.

Метою роботи на *чуттєво-інформаційному* етапі було збагачення образів сприйняття та навчання відображення сприйнятого в мовленнєвій і образотворчій діяльності. Форми й методи роботи з дітьми використано такі: екскурсії-огляди довкілля, екскурсії в природу, спостереження за явищами й об'єктами, лексико-граматичні ігри та вправи („Що росте в саду?“, „Якої частини не вистачає?“, „Склади ціле з частин“, „Скажи який, яка, яке?“, „Що для чого?“ (частини, деталі автомобіля), „Що вміє вантажний автомобіль?“, „Знайди зайве слово“), розгляд предметів, картин, ілюстрацій, малюнків, бесіди, читання літературних творів, емпатійні етюди, психогімнастика, знайомство з творами живопису. Застосування таких методичних прийомів, як детальний розгляд предметів чи об'єктів, їх

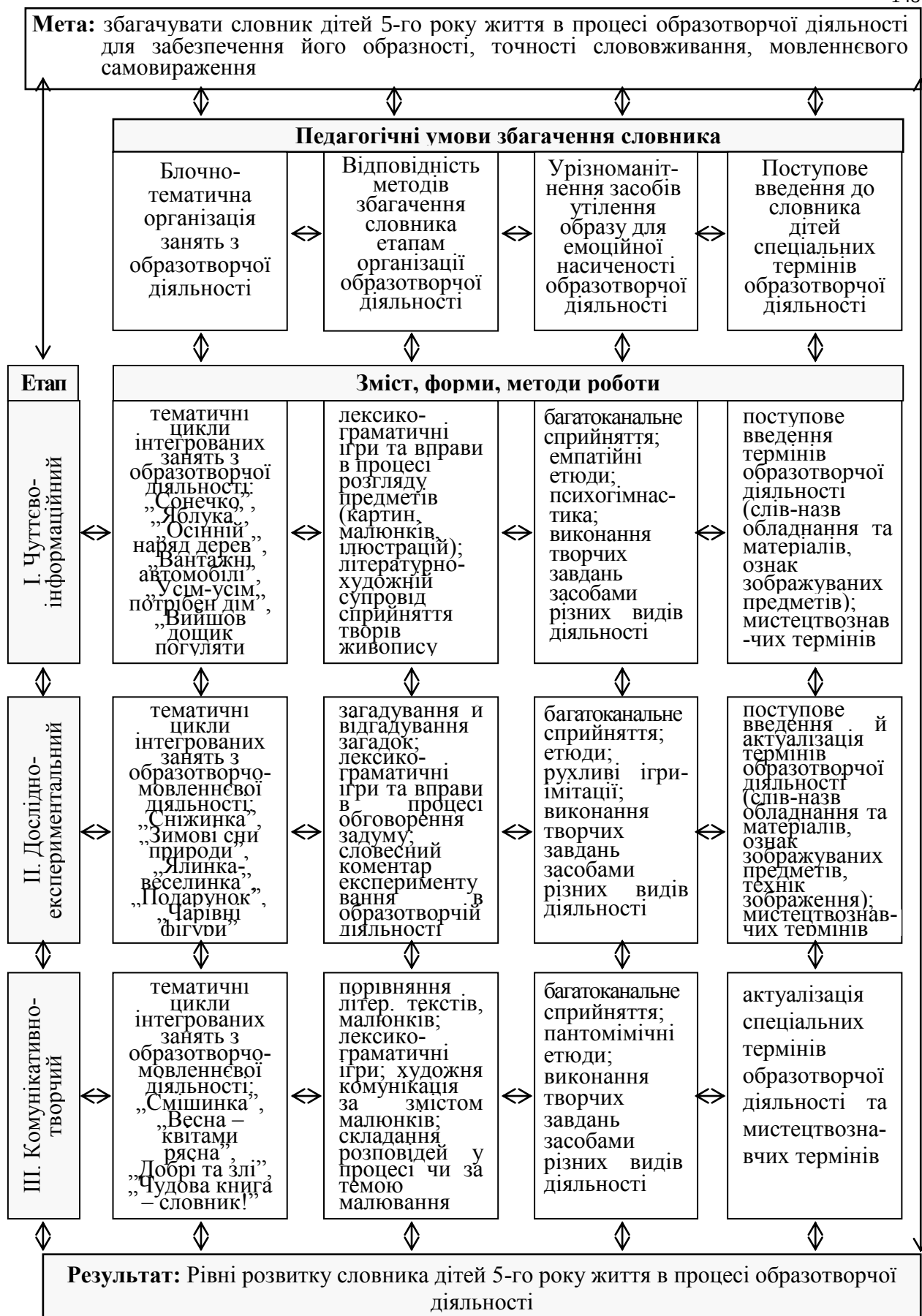


Схема 2.3. Експериментальна модель реалізації педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності

обстеження спрямовувалося уточнювальними запитаннями, доповненнями; „словесне малювання”, словесна оцінка малюнка – супроводжували, спрямовували й збагачували процес художньо-естетичного сприймання, обговорення змісту малюнка, малювання й художнього коментаря в процесі зображення, допомагали дітям урізноманітнити засоби втілення образу в малюнку й мовленні. Уведення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності здійснювалося за допомогою пояснень, уточнень, створення спеціальних навчально-мовленнєвих ситуацій.

На першому етапі проводилися заняття з образотворчої діяльності та інтегровані образотворчо-мовленнєві заняття з пріоритетом художньо-мовленнєвої або образотворчої діяльності, які було об'єднано в такі блочно-тематичні цикли: „Сонечко” (тема „Спогади про літо”), „Яблука” (тема „Фрукти”), „Осінній наряд дерев” (тема „Дерева восени”), „Вантажні автомобілі” (тема „Транспорт”), „Усім-усім потрібен дім” (тема „Будівництво”), „Вийшов дощик погуляти” (тема „Погода восени”). Цикли становили „змістове поле”, в основу кожного з них покладено певний образ, вибір якого здійснювався з урахуванням інтересів і вподобань дітей 5-го року життя. Причому, образ (за темою циклу) розглядався з різних боків, у сукупності статичних і динамічних його характеристик і властивостей (яблуко як реальний фрукт, як зображення у творі образотворчого мистецтва, оживлений персонаж створюваної казки). Алгоритм дій зі збагачення словника в структурі циклу передбачав: а) організацію сприйняття ключового образу (предмета, явища, об'єкта) в реальній дійсності; надання або уточнення знань про нього; б) введення нових слів на основі актуалізації знань про ключовий образ у процесі повторного сприйняття або засобами художнього слова, образотворчого мистецтва чи музики; в) сприйняття образу у творах художньої літератури, образотворчого мистецтва або музики з наступним його втіленням за допомогою різноманітних способів: рухів, міміки, пантоміми, у рухливих іграх та різних видах художньої діяльності; г) дидактичні ігри та вправи на закріплення, активне застосування

нововведеної лексики в процесі художньої комунікації з теми зображення.

Другий – *дослідно-експериментальний* етап – передбачав занурення дітей у ситуацію пошуку шляхом дослідництва, експериментування власних способів відображення особистого бачення образів предметів, явищ чи об'єктів докільля й розуміння відповідних слів та виразів. Цей етап характеризувався посиленням інтеграції, взаємозбагачення двох видів діяльності (мовленнєвої й образотворчої) для найбільш повного відтворення дітьми власного розуміння певного образу: вираження втіленого в картині, ілюстрації чи малюнку образу словом й словесного образу – зображувальними засобами. Цьому сприяло застосування методів і методичних прийомів лексичної роботи, що відповідали певним етапам образотворчої діяльності дітей: загадування й відгадування загадок, лексико-граматичні ігри та вправи (на основі порівняння – „Скажи навпаки”, „Зима – це добре чи погано?”, „Що буває колючим?”, „Що буває пухнастим?”; на уточнення, пояснення або тлумачення значення слів і словосполучень, зокрема спеціальних термінів образотворчої діяльності та образотворчого мистецтва щодо обладнання й матеріалів, послідовності виконання зображення, кольорів, форми, ліній, величини зображуваних об'єктів, їх просторового розташування, техніки виконання зображення та мистецтвознавчих термінів – „У нас в гостях Незнайко”, „Чому слово так називається?”) – у процесі сприймання предметів чи об'єктів, обговорення задуму, етюди та рухливі ігри-імітації, словесний коментар, що спрямовували й збагачували процес малювання; експериментування в образотворчій діяльності. Роль вихователя на цьому етапі полягала в сприянні втіленню дітьми власного розуміння образу засобами образотворчої та мовленнєвої діяльності, розвитку експериментаторства, дослідництва. Тому переважали індивідуальні й підгрупові способи організації дітей на заняттях. На другому етапі були впроваджені такі блочно-тематичні цикли інтегрованих образотворчо-мовленнєвих занять з пріоритетом художньо-мовленнєвої чи образотворчої діяльності, як:

„Сніжинка” (тема „Сніг”), „Зимові сни природи” (тема „Рослини взимку”); „Ялинка-веселинка”, „Настрій”, „Подарунок” (тема „Новорічне свято”); „Снігреньята” (тема „Зимові розваги”), „Чарівні фігури” (тема „Чарівники”), „Кіт” (тема „Хто як зимує. Домашні тварини”), „Вовк” (тема „Хто як зимує. Дикі тварини”), „Зима” (тема „Пори року. Зима”).

Метою третього – *комунікативно-творчого* – етапу було стимулювання образності, прояву індивідуальності в мовленні в процесі пояснення та коментаря дітьми власних зображувальних робіт. Реалізація тематичних циклів „Смішинка” (тема „День гумору”), „Весна – квітами рясна” (тема „Чому весну називають квітучою”), „Добрі та злі” (тема „Краса душі – доброта”), „Чудова книга – словник!” (тема „Наші книжки”) передбачала проведення інтегрованих образотворчо-мовленнєвих занять з домінуванням мовленнєвої діяльності; інтегрованих образотворчо-мовленнєвих занять з переважанням образотворчої діяльності; комплексних занять, у яких художньо-мовленнєва й образотворча діяльності були рівнозначними елементами. На заняттях активно застосувалася спільна доросло-дитяча партнерська діяльність, забезпечувалась яскрава емоційна атмосфера, що сприяло позитивній мотивації, урізноманітненню засобів утілення образу, збагаченню знань дітей та можливостей утілення власного світосприйняття. Елементи роботи зі збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності інтегрувалися в усі види дитячої активності впродовж дня: спостереження в довкіллі, пошуково-дослідницька діяльність у природі, різні види праці, ігри тощо. На інтегрованих заняттях з образотворчо-мовленнєвої діяльності застосувалися такі методи й прийоми: художня комунікація за змістом образотворчих робіт дітей (індивідуальних і колективних) з використанням уточнювальних, спрямовуючих, оцінних запитань; складання пояснювальних, описових, творчих розповідей у процесі чи за змістом образотворчої діяльності (індивідуальних і колективних), порівняння, зіставлення репродукцій, текстів, малюнків; лексико-граматичні ігри („Снігова королева біла, а ще яка?”, „Скажи лагідно”, „Крокуємо смачні

слова”, „Відгадай і назви”, „Знайди і назви друзів слова”, „Пояснювалки”, „Малювання словами”), загадування та відгадування загадок, пантомімічні етюди. Структура зазначених форм організації життєдіяльності дітей була різною залежно від завдань і провідного виду діяльності. На останньому етапі навчання позиція вихователя була більш відстороненою, дітям надавалася самостійність у втіленні образу, який вони словесно характеризували, представляли в процесі наступного за малюванням пояснення, розповідання, художньої комунікації за змістом зображеного.

Щодо розподілу обраних груп слів за етапами реалізації методики, то на всіх етапах мала місце робота над кожною з них. Проте кількість і складність слів кожної з груп поступово підвищувалася. Розуміння антонімії та синонімії, багатозначності слів, смислових відтінків слів і словосполучень, образних слів та переносного значення слова; а також спеціальних термінів образотворчої діяльності (зокрема мистецтвознавчих) з'являються в дитячому словнику лише на основі вже досить добре засвоєної групи слів на позначення конкретних понять (назв предметів та їх частин, дій, ознак, якостей і властивостей, додаткових характеристик). Тому при впровадженні означених груп слів на різних етапах реалізації методики ми користувалися саме цією онтогенетичною особливістю. Відповідно до визначених алгоритму введення нового слова в процесі образотворчої діяльності, педагогічних умов та етапів роботи за експериментальною методикою збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності було розроблено перспективний план роботи на рік [46 – 48; 63; 66; 91; 107; 110; 112; 117; 148; 175; 182; 243; 248; 260] (див. додаток Г). План представлено системою циклів, включених у наскрізне тематичне планування освітнього процесу. Блочно-тематичні цикли становили „змістове поле”; в основу кожного з них було покладено образ або тему, вибір яких здійснювався за дитячими інтересами й уподобаннями на цьому віковому етапі та які діти наділяли найбільшим творчим потенціалом („Вийшов дощик погуляти”, „Зимові сніги природи”, „Смішинка” та ін.).

Причому образ (за планом блоку) розглядався з різних боків, у процесі розвитку й різнобічного збагачення – як наслідок несподіваних змін і різноманітних утілень (яблуко як реально існуючий фрукт, як зображення у творі образотворчого мистецтва та оживлений персонаж створюваної казки); а в послідовності циклів були закладені потенційні поєднувальні ланки, що полегшувало дітям самостійне знаходження образних аналогій, перенесення окремих елементів з одного циклу в іншій. Кожний розроблений блочно-тематичний цикл включав назву, що відображала домінуючий у ньому образ або провідну тему; послідовність роботи та детально розроблені форми роботи (з визначенням мети, словника, матеріалу та плану або конспекту роботи).

На основі запропонованого циклом змісту роботи педагог самостійно розподіляв їх протягом дня й у разі необхідності доповнював, ураховуючи особливості вихованців та умови роботи групи.

Алгоритм дій зі збагачення словника в структурі циклу:

- Організація сприйняття ключового образу (предмета, явища, об'єкта) в реальній дійсності. Надання або уточнення знань про нього.
- Уведення нових слів на основі актуалізації знань про ключовий образ у процесі повторного сприйняття або засобами художнього слова, образотворчого мистецтва чи музики.
- Сприйняття ключового образу у творах художньої літератури, образотворчого мистецтва або музики (відповідно до напрямку реалізації експериментальної методики).
- Дидактичні ігри та вправи на використання нововведеної лексики.
- „Входження” в образ (емпатія) та його втілення різноманітними способами: рухами, мімікою, пантомімою, у рухливих іграх та різних видах дитячої мистецької діяльності: художньо-мовленнєвої, образотворчої, музичної та театралізованої.
- Комунікативно-мовленнєва діяльність, художня комунікація в процесі чи на тему зображення.

Форми організації життєдіяльності дітей в процесі реалізації циклу [220]:

- Заняття різних типів (загальногруппове, підгруппове (до 15 дітей), індивідуально-підгруппове (4 – 8 дітей) та індивідуальне (1 – 4 дітей): інтегровані образотворчо-мовленнєві заняття з домінуванням мовленнєвої діяльності; інтегровані образотворчо-мовленнєві заняття з домінуванням образотворчої діяльності; комплексні заняття, у яких художньо-мовленнєва й образотворча діяльності є рівнозначними;
- спільна доросло-дитяча партнерська діяльність (спільні художні проекти тощо);
- самостійна дитяча діяльність;
- інтеграція елементів роботи зі збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності в усі види активності дітей протягом дня: спостереження в довкіллі, пошуково-дослідницька діяльність у природі, різновиди праці, ігри тощо.

Як бачимо, структура зазначених форм організації життєдіяльності дітей у процесі реалізації циклу була різною залежно від завдань і провідного виду діяльності, але обов'язковим було забезпечення яскравого емоційно-експресивного фону заняття, позитивної мотивації, насиченості різноманітними засобами втілення образу, збагачення знань дітей та надання їм можливостей для втілення своєї індивідуальності, власного світосприйняття.

Зазначимо, що збагачення словника не завжди є результатом роботи за загальним лінгводидактичним алгоритмом: уведення нового слова – закріплення – активне використання в мовленні. Як уже зазначалося, активно вживати в мовленні слова діти можуть і не одразу після знайомства з ними, а лише після усвідомлення, перебування їх певний час у пасивному словнику. Причому, як доведено науковими дослідженнями, тривалість переходу слів із пасиву в актив залежить від багатьох чинників, зокрема від індивідуальних особливостей дитини. Тому не можна гарантувати чітко окресленого передбачуваного результату одразу ж по завершенні реалізації методики, а

лише – орієнтування кожної дитини в опрацьованій лексиці у відповідності зі своїм індивідуальним рівнем.

2.3. Поетапна реалізація педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності

Робота за експериментальною методикою збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності здійснювалася поетапно на чуттєво-інформаційному, дослідно-експериментальному й комунікативно-творчому етапах (див. табл. 2.4). Означені етапи тісно пов'язані один з одним, і непросто виділити межу, коли завершується один та розпочинається інший. Також складно говорити про чистоту етапів з огляду на віковий період дітей, коли певний запас означених груп слів уже присутній і в пасивному, і в активному словнику.

Реалізація першого – *чуттєво-інформаційного* – етапу експериментальної методики мала на меті збагачення образів сприйняття та навчання відображення сприйнятого в мовленнєвій і образотворчій діяльності, й відбувалася за алгоритмом уведення нового слова в процесі образотворчої діяльності, описаним у попередньому підрозділі.

Зважаючи на постійне розширення сфери пізнання дітей 5-го року життя, відбувався поступовий перехід від називання основних частин і найбільш яскравих ознак предметів (явищ, об'єктів), можливих дій з ними, до їх деталізації й перелічення якостей (тобто особливостей предмета, що сприймаються органами чуття без порушення цілісності предмета [188, с. 87]), властивостей (особливостей предмета, що виокремлюються внаслідок порушення цілісності предмета [188, с. 87]) та додаткових характеристик.

Послідовність пізнавальних і мовленнєвих дій з розгляду означених параметрів передбачала: назву предмета (об'єкта чи явища); можливих дій; характерних особливостей (якостей: колір; розмір; форма; фізичних якостей

поверхні, матеріалу (твердий – м'який, гладкий – шорсткий, теплий – холодний, сухий – мокрий); специфіки звучання, пахоців, ваги; особливостей будови (деталі, частини – призначення, відповідність будови призначенню) та властивості: внутрішнього стану (рідкий, твердий, м'який тощо); смак; внутрішній склад (що є всередині) та особливості внутрішньої

Таблиця 2.4

**Етапи реалізації експериментальної методики збагачення словника
дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності**

Етапи	Мовленнєва діяльність	Образотворча діяльність
І. Чуттєво-інформаційний етап	Мета: Збагачувати образи сприйняття та вчити відображення сприйнятого в мовленнєвій і образотворчій діяльності.	
	Завдання: 1. Уведення нової лексики в процесі багатоканального сприйняття об'єктів (зокрема, щодо їх деталей, характерних особливостей, додаткових характеристик).	Завдання: 1. Збагачення культури сприйняття, розвиток дій сприймання та обстеження.
	2. Активізація словника назвами обладнання та матеріалів, техніки виконання, ознак зображуваних об'єктів – кольору, форми, величини й композиційного розташування та елементарними термінами образотворчого мистецтва.	2. Опанування дітьми технічних (традиційних і нетрадиційних) прийомів та засобів виразності малювання й живопису (колір, лінія, форма, розмір, композиція).
	3. Уточнення й розширення смислового боку словника (синонімії, антонімії, багатозначності, смислових відтінків слів і словосполучень) та образності слів і виразів щодо заданого ключового образу або теми в процесі ознайомлення з творами образотворчого мистецтва в супроводі літературного тексту, музичного твору.	3. Знайомство зі способами відображення образності словника засобами мистецтва живопису та книжкової графіки (у картинах, картинках, ілюстраціях) або власних зображувальних роботах дітей – з метою уточнення, розширення способів їх відображення в малюнку. Розвиток уміння аналізувати та характеризувати засоби художньої виразності твору мистецтва.

Продовження табл. 2. 4		
II. Дослідно-експериментальний етап	Мета: Розвивати дослідницьку діяльність щодо способів відображення власного бачення образів предметів, явищ чи об'єктів довкілля й розуміння відповідних слів та виразів.	
	Завдання: 1. Формування вміння дітей пояснювати значення знайомих слів та виразів.	Завдання: 1. Розвиток уміння відображати власне бачення образів предметів, явищ й об'єктів довкілля та розуміння відповідних слів і виразів через створення малюнка різноманітними техніками.
	2. Розвиток уміння знаходити й пояснювати (з допомогою педагога чи самостійно) значення нових слів та виразів.	2. Розвиток експериментування й дослідницької діяльності дітей щодо відбиття розуміння значення нових слів та виразів зображувально.
III. Комунікативно-творчий етап	Мета: Стимулювати активне вживання образних засобів у процесі пояснення та коментаря власних зображувальних робіт. Завдання: 1. Активізація нововведеної лексики в комунікативно-мовленнєвій або оцінно-мовленнєвій діяльності дітей у процесі або за змістом зображення – власного чи робіт ровесників. 2. Розвиток уміння пояснювати значення образних слів чи висловів у процесі коментаря чи опису картини, ілюстрації або власної образотворчої роботи. 3. Сприяння вираженню в словнику індивідуального світобачення в процесі або за змістом образотворчої діяльності. 4. Розвиток уміння передавати в зображенні сприйняті літературні або музичні образи.	

будови. Крім того, визначалися додаткові характеристики (часові (етап розвитку); настрій; характер) та нюанси – погляд на предмет (об'єкт, явище) з різних точок зору (добре чи погане). Насамкінець, пропонувалося зробити узагальнення (групування за призначенням). До кожного з предметів (явищ, об'єктів), що розглядались, з цього набору обиралися саме ті характеристики, що були найсуттєвішими.

Найбільше уваги приділялося багатоканальності сприйняття предметів (явищ, об'єктів довкілля), його вербалізації та активності дітей під час сприйняття. Також малюки знайомилися із способами словесної й

зображувальної передачі образів у літературних і творах образотворчого мистецтва та вчилися переносити це у власну практичну діяльність (словесне малювання, зображувальна діяльність). При цьому відбувалось збагачення їхнього словника спеціальними термінами образотворчої діяльності (назвами обладнання та матеріалів, техніки виконання, ознак зображуваних об'єктів – кольору, форми, величини й композиційного розташування та елементарними термінами образотворчого мистецтва). Також засобами реалізації цього етапу стали художнє слово [34] та твори образотворчого мистецтва як джерела опанування образу, зразок і стимул його передачі у власних роботах, а також помічники оцінювання своєї роботи й роботи ровесників.

На основі отриманих уже знайомих і нових образів та їх включення в тематику освітнього процесу дошкільних закладів (побудованого за блочно-тематичною системою на засадах інтеграції та принципу актуальності тематики й змісту освітньої роботи, тобто зв'язку її тематики з сезонністю, народними традиціями, подіями суспільного життя та життя свого дитячого садочка); нами було розроблено блочно-тематичні цикли, які включено до наскрізного тематичного планування освітнього процесу: „Сонечко” (тема „Спогади про літо”), „Яблука” (тема „Фрукти”), „Осінній наряд дерев” (тема „Дерева восени”), „Вантажні автомобілі” (тема „Транспорт”), „Усім-усім потрібен дім” (тема „Будівництво”), „Вийшов дощик погуляти” (тема „Погода восени”). Для кожної форми роботи циклів визначено мету, базовий словничок, підібрано необхідний матеріал та розроблено плани-конспекти проведення.

Збагачення й активізація словника здійснювалися в різних формах дитячої діяльності: у формі спеціально організованих вихователем занять або інтеграції словникової роботи в усі інші сфери життєдіяльності дітей (екскурсій, спостережень, праці, ігор тощо), партнерської діяльності чи самостійної діяльності дітей у спеціально створеному для цього середовищі. Наведемо приклади деяких блочно-тематичних циклів.

Блочно-тематичний цикл „Сонечко” (тема „Спогади про літо”)

Мета: На основі спостереження за сонцем протягом дня уточнити уявлення дітей про роль сонця в існуванні всього живого на Землі; порівняти його яскравість, кількість світла й тепла вранці, удень і ввечері; закріпити залежність стану погоди від сонця (тепло, холодно, сонячно, похмуро, жарко).

Завдання словникової роботи: Закріпити й активізувати лексичне поле до слова „сонце” (*тепле, яскраве, гаряче, добре, веселе, лагідне; світить, гріє, пече, горить, ховається за хмарку*). Увести нові слова: *круглолице, золоте, променисте, засліплює*.

Уточнити володіння дітьми спеціальними термінами малювання: *папір, олівці, фломастери, фарби; кругле; велике – маленьке; жовте, жовтогаряче*.

Завдання образотворчої діяльності: Закріпити вміння малювати сонце, обираючи для цього матеріал на власний вибір.

Форми роботи:

➤ Екскурсії, спостереження, праця, ігри та вправи: „Який? Яке?” (сонечко, промінці), „Що вміє сонечко?”, „Назви кольори сонця”, „Назви предмети, схожі на сонце” (м’яч, ялинкові кульки, яблуко, восьминіг тощо), „Назви й покажи стан сонечка в різні частини доби” [25; 39; 139; 228].

➤ Знайомство з казкою „У сонечка в гостях”.

Мета: Поглибити уявлення дітей про сонце та звернути увагу на інший спосіб зображення цього образу в літературному творі. Збагатити словник дітей словами та висловами з тексту.

➤ Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з домінуванням мовленнєвої діяльності за темою „**Сонечко в мені**”.

Мета: На основі актуалізації знань дітей про сонце активізувати відповідну лексику й увести нові слова. З’ясувати разом з дітьми значення виразу „*Сонечко моє*”, розвивати вміння передати його зображувально самостійно обраним для цього матеріалом.

Матеріал: папір для малювання, олівці, фломастери й фарби.

➤ Організація розвивального середовища для спільної з експериментатором або самостійної діяльності дітей: внесення та знайомство з книжками та альбомами за темою в куточок книги; внесення шапочок та елементів одягу для ігор-драматизацій за змістом художніх творів про сонечко; улаштування в куточку образотворчої діяльності виставки „Сонечко моє” (з малюнків, виконаних і на занятті, і поза ним – у дитячому садочку або разом з батьками).

Блочно-тематичний цикл „Яблука” (тема „Фрукти”)

Мета: На основі багатоканального сприйняття уточнити й збагатити уявлення дітей про яблука в різних образних утіленнях: як реально наявного фрукту, як зображення у творі образотворчого мистецтва та як оживленого персонажу створюваної казки.

Завдання словникової роботи: Закріпити й активізувати лексичне поле до слова „яблуко”, уточнити вміння правильно називати його істотні ознаки, якості та властивості, характерні особливості. Увести нові слова: *черешок, плодоніжка, видовжене, рум'яне, кисло-солодке.*

Уточнити володіння дітьми термінами малювання: *папір, олівці, фломастери, фарби*; увести мистецтвознавчі терміни: *натюрморт, тло.*

Завдання образотворчої діяльності: Закріпити вміння малювати яблуко, обираючи для цього матеріал на власний вибір.

Форми роботи:

➤ Ознайомлювальна робота з фруктами – їх якостями та властивостями, характерними особливостями; способами вирощування й використання.

➤ Екскурсії, спостереження, праця, ігри – у повсякденні з метою активізації й введення нової лексики. Закріплення лексики в лексико-граматичних іграх, вправах: „Що росте в саду?”, „Якого кольору фрукт?”, „На якому дереві виріс фрукт?”, „Упізнай на дотик”, „Впізнай за смаком”, „Чого не стало?”, „Я знаю такі фрукти” (з крокуванням чи підкиданням м'яча), „Скажи який, яка, яке?”, „Знайди за описом”, „Магазин”, „Загадай – ми відгадаємо”, „Третій – зайвий”, „Знайди зайве слово”, „Що приготуємо з

... ?", „Як ми готуємо фруктовий салат?“ [25; 39; 139; 228] та рухливих і народних іграх („На ярмарку“, „Просимо на яблука“).

➤ Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з пріоритетом мовленнєвої діяльності з теми: **„Які яблука я люблю“**

Мета: Розвивати вміння добирати порівняння: *кисле – як ... , солодке – як ... , кисло-солодке – як ...*. З'ясувати разом з дітьми значення виразу *„яблуко, налите сонцем“*. Активізувати збагачений словник під час складання описових розповідей за власним малюнком на основі плану-схеми.

Засобами експерименту визначити спосіб передачі кольору рум'яного яблука. Розвивати вміння зображувати яблуко, „яке я люблю“.

Матеріал: „Чарівна торбинка“ для гри, яблука, викидний матеріал (стрічки, лічильні палички, гудзики), паперові силуети яблук і палітри для змішування фарб – для кожної дитини, мольберт або планшет для розміщення виставки дитячих малюнків.

Основними методами та прийомами реалізації зазначеної мети були дидактичні ігри „Чарівна торбинка“ та „Назви смак“ (засобами яких актуалізувалися знання дітей про яблука й активізувалися лексика щодо їх якостей та властивостей), відображення різноманітної форми яблук та їх частин пальчиками або викладання стрічками, експериментування щодо способу зображення кольорових відтінків яблука й малювання яблука, „яке я люблю“.

Деталізації уявлень щодо частин яблука приділялася підвищена увага (Чи схожі ваші викладені стрічками яблука на справжні, чи чогось не вистачає? Що ще є у справжніх яблук? (*хвостик*) Який? (*маленький, коричневий чи зелений, товстий чи тоненький*). Для чого? (*хвостиком яблуко тримається за дерево, гілку*). Так, його називають „черешок“, він тримає яблуко на гілці яблуні. То ви здогадались, чому в маленького яблука маленький і тонший черешок, ніж у великого? (*щоб втримати, бо маленьке яблуко легке, а велике важке – він повинен бути товстеньким і сильним*). На що схожий черешок? (*на паличку, рисочку, ниточку*) Покажіть його

пальчиком (*може бути рівеньким, а може – трохи похиленим, зігнутим*).

Дітям було запропоновано розглянути запропоновані педагогом матеріали (стрічки, лічильні палички, гудзики), назвати їх та обрати найбільш схожий на черешок яблука й пояснити схожість. Потім додати такий „черешок” до зображення свого яблука.

– Тепер усе зобразили, чи чогось не вистачає? (*носика*). Який він, на що схожий (*як крапочка, цяточка*) – покажіть пальчиком у повітрі. Виберіть такий матеріал, що, на ваш погляд, найбільш схожий на носик яблучка й зобразьте його.

Обов’язковою умовою роботи було не надання готових знань дітям, а надання освітній роботі проблемно-пошукового характеру. Для цього використовувалися проблемні запитання та завдання пошукового характеру (Подивіться на свої яблучка, викладені стрічками, і скажіть: вони схожі на справжні – з „Чарівного мішечка”? Чим? (*формою, є черешок і носик*). А чим не схожі? (*вони не мають кольору, їх не можна взяти в руку, не можна з’їсти, не пахнуть*).

Для кращого „входження” дітей в образ яблука використано емпатійний етюд „Яблуко” на вірш Д. Ониковича. Слова з художнього тексту також уводилися в словник дітей (Чи є в нас яблучка, як у віршику, „налиті сонцем”? Це які, чому ви так думаєте? (*сонечко жовте, і яблучка жовті*). А рум’яні яблучка в нас є? Це які? Що ще називають рум’яним? (Рум’яні – це червоні щічки в дитини, яка набігалась і їй жарко. Яблучка теж самі жовті, а боки – червоні, рум’яні). Ще такі яблука називають червонобокими).

Спосіб відтворення кольору яблук діти також відшукували самостійно – у формі зображувального експерименту під керівництвом експериментатора (А знаєте, чому вони вирости саме такими, рум’яними, червонобокими? (*так їх розфарбувало сонечко*)). Давайте з’ясуємо (педагог і діти працювали одночасно з паперовими силуетами яблук: дорослий за мольбертом, діти – індивідуально за столами): „На початку літа, коли яблучка були ще маленькими, сонце пригрівало потихеньку і поступово

наповнювало їх своїм жовтим кольором (зафарбовування силуету жовтим кольором). А потім сонце почало припікати. Один бочок нашого яблучка, можливо, прикривало від палючого сонця листячко – ось так (половину яблука педагог прикривав рукою). А другий бочок продовжувало припікати сонце – ось так (експериментатор набирає на пензлик оранжеву чи червону фарбу й торкається нею незакритого рукою бочка яблука – фарба розпливається, утворюючи плямку). Чим більше воно припікало, тим більш яскравим і рум'яним ставав бочок яблука. Настала осінь, сонце стало припікати менше й менше, а яблучко так і лишилося (прибирає другу руку) – червонобоким або рум'яним”.

Після зазначеної лексичної роботи на основі розгляду справжніх яблук, їх контурного зображення стрічками та розфарбовування силуетів „рум'яних” яблук дітям було нескладно зобразити яблуко. Тому зображувальну роботу більшість з них розпочали самостійно. Проте, більшість дітей зобразила яблука рум'яними тільки тому, що їм сподобалося експериментувати. Також по завершенні малювання, виставляючи свої роботи на мольберт і пояснюючи їх, малюки не змогли передати тему зображення, здебільшого описуючи малюнок та його частини й називаючи найбільш яскраві якості (*Це яблуко, воно кругле, з хвостиком і носиком, жовте, рум'яне*). На запитання експериментатора щодо смаку, більшість дітей називали солодке (див. додаток Д.1).

➤ **Міні-проект протягом дня „Як можна використовувати яблука?”**

Мета: Актуалізація отриманих знань та формування на їх основі життєвої компетентності дітей. Активізація нововведеного словника в природних умовах (у процесі або за змістом праці й зображення; а також в оцінно-мовленнєвій діяльності щодо власних робіт чи робіт ровесників).

Хід проекту: На основі проведеної бесіди було вирішено під час екскурсії на харчоблок дитячого садка уточнити та поглибити знання дітей з цього питання, потім організувати спільну партнерську діяльність дітей та педагога „Приготування фруктового салату”, а із залишків – самостійну

образотворчу діяльність „Смачні малюнки” (викладання малюнків з фруктових фігур та зелені, овочів). Виконання проекту фіксувалося на фотознімках, і по його завершенні було створено виставку для батьків і гостей групи. Відзначено, що діти правильно використовували назви частин яблука, його якості і властивості, проте в самостійному нестимульованому мовленні їх лексика була скороченою, небагатою на означення чи красиві слова. У разі ж її стимулювання вихователем та за умови цікавої для дітей мотивації (наприклад, на пропозицію зробити найкращу рекламу виготовленому фруктовому салату) найбільш здібні діти добирали найкрасивіші слова – пригадували вивчені й почуті в повсякденні. Це свідчить про недостатню увагу до багатства й точності використання лексики самими дітьми в процесі мовлення на цьому віковому етапі, хоча така лексика вже є в їхньому пасивному словнику.

➤ Комплексне заняття, у якому художньо-мовленнєва й образотворча діяльності були рівнозначними (образотворча робота організовувалася у формі знайомства з твором образотворчого мистецтва), зі **складання творчої розповіді за картиною К. Петрова-Водкіна „Яблука на червоному тлі”**

Мета: Продовжити знайомство дітей з різними способами зображення образу яблука (словесним, кольоровим, лінійним) у зіставленні – на картині художника та оживленого персонажу створеної казки. Активізувати введену протягом змістового циклу лексику щодо якостей і властивостей яблука – у художній комунікації та художньо-мовленнєвій діяльності з приводу твору образотворчого мистецтва. Увести емоційно-оцінну лексику щодо назв емоційного стану об’єктів картини: *добре, погане, зле, веселе* та мистецтвознавчі терміни: *натюрморт, тло*. Залучити дітей до складання спільної з вихователем творчої розповіді – за навідними запитаннями та структурно-логічною схемою, з елементами опису й діалогу.

Матеріал: натюрморт К. Петрова-Водкіна „Яблука на червоному тлі”, зображувальні матеріали та обладнання.

Хід заняття: На початку заняття, у процесі мистецтвознавчої роботи за

картиною описові розповіді дітей містили точне називання найбільш яскравих якостей зображених яблук (кольору, розміру, форми) та частин, використовувались й образні слова. За навідними запитаннями експериментатора до цього додавались означення смаку (*солодке, як цукерки; кисле*). Тобто помітна була результативність попередньої ознайомлювальної та лексичної роботи. Надалі, щоб підштовхнути дітей до оживлення образів яблук, надати їм елементів казковості, педагог пропонувала уявити, яким би стало кожне із зображених яблук, якби ожило: добрим, гарним, веселим чи поганим, злим? Розповіді оформлювалися у вигляді емпатійної вправи „Я – червоне (жовте, зелене, рум'яне/червонобоке) яблуко”. Зазначено, що, якщо перша дитина лише відповідала на навідні запитання експериментатора, то за її прикладом і завдяки мотивації „хто краще?” інтерес решти дітей до цієї діяльності став зростати, стали більше деталізуватися частини яблука та почала використовуватися більш яскрава лексика, інтонації стали більш виразними, чіткіше став простежуватися смисловий наголос. Це ще раз підтвердило роль інтересу в лексичному багатстві мовлення дітей. Потім дітям було запропоновано уявити й розказати, де зображені яблука могли б жити до того, як потрапили на скатертину, з ким, що робити; як опинилися на ній.

Надалі на пропозицію експериментатора всі разом детально розглядали й обговорювали картину та складали казку про яблучка на натюрморті, щоб потім намалювати її й розказати своїм батькам, друзям, дітям молодшої групи:

„Як ви думаєте, чому три яблука лежать разом, а зелене й червоне – окремо? Можливо, ці троє – ... (*друзі, родичі*), і жили разом де? (*на одному дереві, росли на одній гілочці*). Що вони могли там робити? (*умивалися рососою, купалися під ... (дощем), висушував їх подих вітерцю й гаряче ... (сонечко)*). Так вони жили собі, полюбляли покачатися на гілочці, пошелестіти листочками. Але прийшов час, яблука дозріли й ... (*попадали з дерева*) на ... (*встелену під ним скатертину*), щоб ... (*не вимазалися об землю,*

не розбилися). Яблука лежали й ... (весело розмовляли одне з одним), як раптом ...

Подув вітер, і на скатертину з дерева впало ще одне яблуко. Воно було таке зелене, ... (кисле, зле ...), тому сказало нашим яблукам: „Ви такі ... (солодкі, хороші), але від вас немає ніякої користі! А я от – ... (кисле, і в мені є корисні вітаміни). Вас люди з’їдять зараз, а мене покладуть у ящик, будуть довго зберігати, дістануть тільки взимку, коли вже майже не буде фруктів, й ... (із задоволенням з’їдять, сказавши „спасибі!”). Почувши таке, наші яблука ... (образилися) і вже хотіли покотитися геть, як ...знову подув вітер і на скатертину впало яблуко ... яке? (червоне, солодке, добре). Воно чуло розмову, коли висіло на дереві, і вирішило... (помирити яблука). Воно сказало: ... („Не сваріться! Давайте жити дружно!) Ти, зелене яблуко, – дійсно, корисне й збережешся до зими. Але й вас, солодкі яблука, дуже люблять люди. Вони не тільки їдять вас свіжими, але ... (варять із вас компоти, варення, навіть сушать на зиму). Тож, усі ви однаково улюблені й корисні людям!” Яблука подумали-подумали й ... (примирилися). Побачивши їх, художник замилювався – такі вони були гарні! Художник подумав: „Яка краса! Треба показати її всім людям!” Узав у руки ... (фарби, пензлі) і ... (намалював картину – натюрморт). Тепер нею можемо помилуватися й ми. І називається вона „Яблука на червоному тлі”.

Ближче до завершення складання казки інтерес дітей до неї зріс настільки, що на пропозицію експериментатора намалювати вони із зацікавленням погодились і швидко взялися до роботи. Поєднані в одну серію готові дитячі малюнки демонстрували отримані зображувальні вміння, а їх почергові пояснення авторами були більш цікавими, сюжетними, з елементами образності та діалогів – оскільки учасники хотіли якнайкраще прокоментувати власний малюнок. Усі дитячі розповіді при цьому оцінювалися спільними оплесками, що було найвищою оцінкою й мотивацією для наступних більш цікавих зображень та розповідей за ними.

Блочно-тематичний цикл „Вантажні автомобілі” (тема „Транспорт”)

Мета: Уточнити й поширити знання дітей про різновиди вантажних автомобілів, їх головні частини та деталі. На основі детального багатоканального сприйняття розкрити залежність будови вантажних автомобілів від їх призначення й характеру вантажу.

Завдання словникової роботи: Закріпити й активізувати лексичне поле до словосполучення „вантажний автомобіль”, уточнити вміння правильно називати слова-назви його частин та характерних особливостей (*кабіна, кузов, колеса, двері, вікна, частини, деталі, рама, фари, кермо, сидіння для водія, вантаж; сильний, важкий, трудівник*).

Активізувати використання дітьми в мовленні назв обладнання та матеріалів для малювання, а також слів на позначення послідовності й способу малювання (*спочатку, потім; угору, донизу, праворуч, ліворуч*).

Завдання образотворчої діяльності: Розвивати вміння малювати вантажний автомобіль, обираючи для цього один або кілька матеріалів на власний вибір.

Форми роботи:

➤ Спостереження з вікна дитсадка або в процесі екскурсій та пішохідних прогулянок вулицями міста: за рухом транспорту, за вантажним автомобілем, що привозить продукти до дитячого садочка тощо. Включення в повсякденну діяльність лексико-граматичних ігор та вправ („На чому перевозять вантажі?”, „Який? Яка? Яке?”, „Що вміє вантажний автомобіль?”, „Чого не вистачає?” (частини автомобіля), „Склади ціле з частин”, „Що для чого?” (частини, деталі автомобіля), „Без чого машина не поїде?”, „Назви предмети, схожі на колесо”, „Я загадаю, а ти відгадай” [25; 39; 139; 228]). Конструктивно-будівельні, рухливі, сюжетно-рольові ігри з елементами конструктивно-будівельних дій „Збираємо врожай”, „Будуємо дім”, „Далекобійники” та ін.

➤ Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з пріоритетом зображувальної діяльності: „**Як намалювати вантажний автомобіль**”

Мета: З’ясувати спільно з дітьми спосіб малювання вантажного

автомобіля з кількох частин прямокутної й круглої форми та доповнювати його тлом (за бажанням). Стимулювати вміння пояснювати послідовність та спосіб виконання малюнка, користуючись відповідною лексикою (*спочатку, потім; угору, донизу, праворуч, ліворуч*).

Не можна сказати, що вислови дітей містили багату лексику й точне слововживання. Проте, на цьому етапі роботи відзначено, що деякі найбільш здібні діти вже зрозуміли необхідність розказати, похвалити свою роботу якнайкраще; тому їх розповіді, крім необхідної інформації, містили слова із зменшувально-пестливими суфіксами при називанні частин і самого автомобіля, означення (*сильний, важкий*), назви різноманітного оригінального вантажу.

➤ Самостійна дитяча діяльність з теми циклу, у процесі якої збагачений словник активізувався в найприродніших умовах спілкування: у куточку книги – розгляд книжок та альбомів з теми „Транспорт”, „Вантажний транспорт”; у куточку образотворчої діяльності – дидактичні ігри „Виклади вантажний автомобіль з геометричних фігур”, „Намалюй вантажівку стрічкою”, „Обведи і домалюй” та ін.

Блочно-тематичний цикл „Усім-усім потрібен дім” (тема „Будівництво”)

Мета: Уточнити й поглибити уявлення дітей про різновиди будинків: одноповерховий дім і багатоповерховий будинок, їх частини (стіни, дах, багато поверхів і перекриття між ними, двері, вікна, балкони, сходи); з’ясувати залежність будови споруд від їх призначення.

Завдання словникової роботи: Закріпити й активізувати лексичне поле до слова „дім”, уточнити вміння правильно називати слова-назви його частин та характерних особливостей, а також споруди навколо нього у дворі (*паркан, сад, клумби з квітами, яблуня з яблуками, город з морквою і капустою, ставок з рибкою, курочка, півник, троє курчат, собача будка*).

Активізувати використання дітьми в мовленні назв обладнання та матеріалів для малювання, а також слів на позначення розташування об’єктів (*угорі, унизу, праворуч, ліворуч, поруч, біля*).

Завдання образотворчої діяльності: Розвивати вміння малювати будинок, обираючи для цього один або кілька матеріалів на власний вибір, та домальовувати об'єкти навколо нього – за бажанням.

Форми роботи:

➤ Екскурсії на будівництво, пішохідні прогулянки вулицями міста з розглядом будівель на них, розгляд картин та альбомів ілюстрацій; знайомство з творами художньої літератури (С. Баруздин „Хто побудував цей дім?” та ін.); ігри: конструктивно-будівельні та сюжетно-рольові з елементами конструктивно-будівельних ігор „Будуємо дім”, „Готуємося до новосілля”, „Будуємо вулицю” та ін.; дидактичні лексико-граматичні ігри та вправи, інтегровані в усі види дитячої життєдіяльності протягом дня: „Скажи по-іншому” назвати дім, різновиди будинків), „Який? Яке?” (дім, споруда), „Що для чого?”, „Що за чим?”, „Хто скаже більше, що можна робити в будинку”, „Родичі” (пояснення, чому показаний предмет або картинка є „родичем” слова „дім”) [25; 39; 139; 228]. Дидактичні ігри на формування зображувальних умінь щодо малювання одноповерхового будинку з усіма необхідними частинами: „Знайди помилку художника”, „Виклади дім з геометричних фігур”, „З'єднай крапки”, „Намалюй дім стрічкою”, „Розфарбуй дома – красивий і некрасивий, добрий та злий”.

➤ Заняття-гра з малювання **„Як побудували дім”** – на основі твору С. Баруздіна „Хто побудував цей дім?”

Мета: Розвивати вміння малювати на основі знання та промовляння послідовності будівництва: *спочатку розрівняли землю під будівництво (малювання землі), на ній – звели стіни, щоб не задував вітер (паралельні вертикальні лінії), згори – накрили дахом, щоб не заливав дощ (горизонтальна лінія або трикутник тощо). Дім готовий, та щоб до нього увійти, потрібні двері (малювання прямокутника). Увійшли, та всередині темно – потрібні вікна (малювання квадратів чи прямокутників бажаної кількості).* Далі – за бажанням: *розтопили піч – дим пішов у трубу, увімкнули телевизор – необхідна антена на даху, на вікно повісили штори або*

поставили квіти, відчинили вікно тощо).

Зазначено, що діти, добре володіючи послідовністю будівництва, легко та з зацікавленням виконали малюнок, проговорюючи й навіть обігруючи цю послідовність (тобто вона слугувала своєрідним планом послідовності малювання).

➤ Партнерська діяльність дітей й експериментатора з теми: ***Малюємо ілюстрацію до оповідання В. Сутєєва „Примхлива кішка”***

Мета: Закріпити вміння дітей зображувати одноповерховий будиночок, розвивати вміння домальовувати споруди навколо нього у дворі (*паркан, сад, клумби з квітами, яблуня з яблуками, город з морквою і капустою, ставок з рибкою, курочка, півник, троє курчат, будка з Бобиком*) та активізувати відповідну лексику.

Особливістю цієї діяльності було те, що після попереднього знайомства з твором та його обговорення педагог повторно читав текст, а діти (і він сам за мольбертом) малювали почуте. Зазначено, що ця форма роботи настільки зацікавила дітей, що в другій половині дня, побачивши виставлену книжку в куточку книги та пригадавши її зміст, діти із задоволенням самостійно малювали ілюстрації до неї, виразно вголос озвучуючи діалоги дівчинки з кішкою. Малюнки були забрані додому й по дорозі емоційно коментувалися батькам.

➤ Спільна з експериментатором організація виставки знайомих дітям літературних творів за темою ***„Казкові будинки”***

➤ Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з пріоритетом мовленнєвої діяльності ***„Як зустрілись міська багатоповерхівка з хатинкою на „курячих ніжках”***, на якому дітям було запропоновано спочатку пограти в гру-драматизацію за темою, а потім усе це передати засобами зображення. Зазначено високий емоційний підйом дітей, використання найбільш красивої й точної лексики та інтонаційну виразність мовлення в дидактичній грі „Хвальки”. Під час малювання діти озвучували діалоги, спостерігалася мовленнєва активність і використання введеної

протягом циклу лексики.

➤ Створення умов для *самостійної дитячої діяльності* з теми циклу: у куточку книги – внесено книгу С. Баруздіна „Хто побудував цей дім” та інших книжок й альбомів з теми; у куточку самостійної образотворчої діяльності – обладнання й матеріали для конструювання та аплікації без наклеювання „Будуємо багатопверхові будинки”, „Казковий будиночок у лісі”; у куточку театралізації – розташовано шапочки та елементи одягу для ігор-драматизацій за змістом художніх творів; організовано драматизацію казки „Теремок” для дітей другої молодшої групи; гру-драматизацію „Як зустрілись міська багатопверхівка з хатинкою на „курячих ніжках”.

Отже, робота з реалізації завдань першого етапу збагачення словника дітей щодо збагачення образів сприйняття та навчання відображення сприйнятого в мовленнєвій і образотворчій діяльності довела, що за умов приділення педагогом достатньої систематичної уваги цьому аспекту роботи за умов її інтегративної організації (а саме: введення лексики щодо назв дій, частин, якостей та властивостей, додаткових характеристик предметів, явищ чи об’єктів довкілля на основі детального багатоканального, активного сприйняття означеного предмета в реальному житті, у творах літературного та образотворчого мистецтва, а також емпатійного входження в образ і його передачі якомога більш різноманітними засобами (руховим, мімічним чи пантомімічним, театралізованим, словесним, зображувальним)), наявності цікавої або важливої для дітей мотивації, підвищення емоційного тла роботи значно підвищується рівень оволодіння введеною лексикою, самостійність і детальність зображення предмета та виразність пояснювального мовлення дітей з цього приводу.

Зміст роботи на наступному – *дослідно-експериментальному* – етапі розвитку експериментування й дослідницької діяльності дітей щодо способів передачі власного бачення образів предметів, явищ, об’єктів довкілля й розуміння відповідних слів та виразів в образотворчій діяльності ускладнився. До цього часу діти вже оволоділи більш детальним і

багатоканальним, активним способом сприйняття, самі виявляли ініціативу щодо знайомства з новими предметами, явищами або об'єктами. Тому роботу над конкретними поняттями було продовжено, а більше уваги стало приділятися розумінню та вмінню пояснювати дітьми значення антонімів, синонімів, багатозначних слів, смислових відтінків слів і словосполучень. Причому, ця робота мала характер не пасивного навчання, а активного експериментування, пошукової або дослідницької діяльності дітей щодо значення слова та його передачі словесно або засобами зображення – з допомогою експериментатора чи без нього. Основними засобами реалізації цього етапу були твори образотворчого мистецтва, що супроводжувалися художнім словом – як джерела більш глибокого відображення образу предмета (явища, об'єкта), зразок і стимул до виразного втілення своїх вражень від нього, пошуку словесних і образотворчих засобів зображення характеристик образу у власній роботі, а також помічники оцінювання своєї роботи й роботи ровесників. Крім того, порівняння творів зображувального мистецтва або ілюстрацій сприяло наочній демонстрації смислового боку слів та уточнення найдоцільніших засобів передачі виразності смислових відтінків заданого слова чи вислову.

З метою реалізації цього напрямку було розроблено блочно-тематичні цикли, включені в наскрізне тематичне планування освітнього процесу: „Сніжинка” (тема „Сніг”), „Зимові сніги природи” (тема „Рослини взимку”); „Ялинка-веселинка”, „Настрій”, „Подарунок” (тема „Новорічне свято”); „Снігренята” (тема „Зимові розваги”), „Чарівні фігури” (тема „Чарівники”), „Кіт” (тема „Хто як зимує. Домашні тварини”), „Вовк” (тема „Хто як зимує. Дикі тварини”), „Зима” (тема „Пори року. Зима”). Для кожної форми роботи циклів визначено мету, базовий словничок, розроблено детальні плани-конспекти проведення та підібрано необхідний матеріал (зокрема, репродукції творів образотворчого мистецтва й словесний коментар до них).

Реалізація цього етапу експериментальної методики відбувалася також за алгоритмом уведення нових слів у процесі образотворчої діяльності,

описаним у попередньому підрозділі. Основними методичними прийомами лексичної роботи були такі: зіставлення подібних образних описів одного й того самого явища (наприклад, образу снігу, представленого не тільки у варіантах літературних – віршованих і прозаїчних описах, а й у художніх ілюстраціях, музичних уривках, у звукових імітаціях, образних рухах, дитячій аплікації) та контрастних творів (літературних і музичних); порівняння двох зображувальних робіт – з виділенням такої, що найбільш точно відображає заданий смисловий відтінок; використання зображувальної діяльності (традиційних і нетрадиційних технічних прийомів малювання з елементами аплікації, ліплення, конструювання) для створення різноманітних образних утілень описуваних явищ; складання мовленнєвого коментаря процесу образотворення та пояснення, міркування, оцінки з приводу новостворених чи колишніх зображувальних робіт.

Вимогами до літературних творів нами було обрано такі: доступність для дітей, простота і ясність композиції; відповідність літературним нормам та висока художня майстерність, образність мови твору (А. Богуш [30, с. 60 – 62]); а також ті, завдяки яким твори сприймаються дітьми активно творчо: перевага у творах „образного” начала (елементів уподібнення, метафоричності); цікавість та динамічність сюжету (наявність погоні, знищення, приховування або перетворення); доступна невизначеність, проблемність у прочитанні добре відомої ситуації (Т. Алієва [2; 3]). В основу групування творів за циклами було покладено багатогранність якостей та властивостей образу; його багатозначність через включення в контексти образів різних творів. Проілюструємо зазначене.

Блочно-тематичний цикл „Ялинка-веселинка” (тема „Новорічне свято”)

Мета: Уточнити й поглибити уявлення дітей про особливості будови ялинки та голчасту форму її листя (у процесі багатоканального детального сприйняття об'єкта). Розвивати естетичне сприймання краси цього дерева. Виховувати турботливе ставлення до нього.

Завдання словникової роботи: Закріпити й активізувати лексичне

поле дітей до слова „ялинка” (*ялинонька, зелена, маленька, велика, висока, весела, красива*, назви частин ялинки тощо); формувати вміння пояснювати значення знайомих слів та виразів. Увести нові, образні слова й вирази.

Уточнити володіння дітьми спеціальними термінами малювання: щодо обладнання й матеріалів, відтінків зеленого кольору (*світло-зелений, темно-зелений*), характеру ліній (*ламані – колючі*) та величини зображуваних об'єктів (*маленька, середня, велика*). Закріпити поняття *пейзаж*.

Завдання образотворчої діяльності: Засобами експериментування з'ясувати з дітьми способи зображення різних ялинок (*маленької ялиноньки і ялинки-веселинки*), обираючи для цього матеріал на власний вибір.

Форми роботи:

➤ У всі види дитячої життєдіяльності (див. попередні змістові цикли) по можливості були включені лексико-граматичні ігри та вправи: „Компліменти для ялинки”, „Що вміє ялинка?”, „Що буває колючим?”, „Що буває пухнастим?”, „Назви, що схоже на ялинку” та ін. [25; 39; 139; 228].

➤ Інтегроване музично-мовленнєве заняття з пріоритетом мовленнєвої діяльності **„Пісня про ялинку”** (на вірш І. Неходи)

Мета: Познайомити дітей з „Піснею” як прикладом передавання попередньо уточнених і поглиблених знань про ялинку в поетичній формі. Збагатити словник синонімами й антонімами, увести вислів *„Горить на весь палац!”* Дати зразок інтонаційно виразного передавання змісту „Пісні” в різних її частинах.

Особливістю заняття було те, що порівнянню двох образів ялинки (*„ялиноньки”* на початку пісні й такої, що *„горить на весь палац!”*, у кінці) сприяло урізноманітнення засобів їх утілення: рухами, мімікою й словесно. Також педагог звертав увагу на зв'язок між смислом цих слів та інтонацією, з якою їх найкраще виконувати в пісні.

➤ Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з пріоритетом зображувальної діяльності з теми: **„Великим та маленьким ялиночкам гарно взимку”** [143]

Мета: З'ясувати з дітьми спосіб зображення ялинки за принципом дерева – з гілками донизу та листочками-голочками на них. Збагатити лексику дітей образними словами й виразами „струнка”, „ялинка зелененька”, „зелена сукня”, „сонце, дощ рослили”.

➤ Бесіда „Новий рік – сімейне свято. Підготовка до свята” була використана як підготовка до наступного малювання. Так, експериментатор спочатку уточнила розуміння дітьми поняття „свято” й створила відповідний передсвятковий піднесений настрій, а потім організувала обговорення складових підготовки до свята й націлила дітей на участь у ньому. Це сприяло усвідомленню дітьми образу ялинки як одної з головних героїнь Новорічного свята та включенню його до сюжетів дитячих сюжетно-рольових ігор з тем „Підготовка до Новорічного свята”, „Сімейне свято – Новий рік” та інших.

➤ Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з теми: **„Прикрасили ялиночку ми в просторій залі”** (у якому мовленнєва й образотворча діяльності були рівнозначними).

Мета: Активізувати лексику дітей словами: *ялинونька, струнка, зелена сукня, маленька, велика, висока, весела, красива*; „горить на весь палац”. Збагатити образними словами й виразами „панна”, „мов лялечка”, „ялинка-веселинка”, „на ручках – каблучки” й підвести до пошуку власних способів малювання означених образів пластиліном з використанням викидного матеріалу (гудзиків, намистинок, біжутерії та ін.)

У занятті було застосовано: текст вірша-загадки „Ялинка” О. Полянської, „Чарівна скринька” з картонними „пазлами” – складовими ялинки, пластилін кількох відтінків зеленого кольору, викидний матеріал – гудзики, намистинки, біжутерія тощо, великий аркуш паперу та клей.

➤ Створення умов для **самостійної дитячої діяльності** з теми циклу: у куточку книги – організовано виставку й обговорення книжок про Новорічне свято; у куточку музикування – внесено ілюстративний альбом новорічних пісень (зокрема „Пісні про ялинку”) для влаштування Новорічних концертів

(пісні, танці, вірші, оркестр тощо) для ляльок, батьків, вихованців молодших груп дитячого садка; у куточку самостійної образотворчої діяльності – організовано „Майстерню Діда Мороза” з виготовлення ялинкових гірлянд та прикрас.

Блочно-тематичний цикл „Зима” (тема „Пори року. Зима”)

Мета: Уточнити уявлення дітей про зиму й зимові явища природи, розвивати вміння бачити й милуватися красою зимового пейзажу.

Завдання словникової роботи: Закріпити й активізувати лексичне поле дітей до слова „зима”, словник щодо зимових явищ природи, вправляти в доборі синонімів і антонімів. Розвивати вміння знаходити й пояснювати (з допомогою педагога чи самостійно) значення нових слів та виразів.

Уточнити володіння дітьми спеціальними термінами образотворчого мистецтва (на позначення жанру – *пейзаж*, колористичної гами картини) та малювання (щодо обладнання й матеріалів, характеру ліній).

Завдання образотворчої діяльності: Уточнити уявлення дітей про пейзаж. Засобами експериментування розвивати вміння відображати розуміння значення нових слів та виразів щодо зимових явищ природи традиційними й нетрадиційними техніками малювання (кінчиком пензля, зубною щіткою).

Форми роботи:

➤ Система лексико-граматичних ігор і вправ, інтегрованих по можливості в усі види дитячої життєдіяльності („Яка? Який? Яке?” (зима, сніг, сонечко), „Зима біла, а ще яка?”, „Скажи лагідно” (*зима – зимка, зимонька*), „Що є у зими?”, „Що вміє зима?”, „Назви кольори зими”, „Зима – це добре чи погано?”, „Скажи навпаки” [25; 39; 139; 228]).

➤ Тематичне мистецтвознавче заняття „Зима” (з ознайомлення з образотворчим та музичним мистецтвом)

Мета: Продовжити знайомство дітей із зимовим пейзажем (І. Шишкін „Зима”), розвивати вміння бачити засоби його виразності (колір, композиція) та розуміти емоційний настрій картини. Вправляти дітей у доборі до цього

пейзажу відповідного уривку музичного твору (П. Чайковський „Пори року” – „Біля комину”, „Святки”). Активізувати словник за темою заняття (зокрема синонімами й антонімами) та відповідними словами-термінами образотворчого мистецтва – на позначення жанру й колористичної гами картини.

➤ Комплексне образотворчо-мовленнєве заняття з теми: **Малюємо зимовий віршик** (на основі знайомства з пейзажем І. Шишкіна „Зима”) [154, с. 154]

Мета: збагатити словник образними словами (*пухнастий*) і виразами (*зима розсипала сніги, хуга зашуміла, ліс заснув, сонечко сумує*) та розвивати вміння передавати їх засобами зображення.

➤ Створення умов для **самостійної дитячої діяльності** з теми циклу: у куточку книги – організовано виставку „Книги про зиму”; у куточку музикування – унесення необхідного обладнання для гри „Караоке” на матеріалі зимових пісень та на її основі – влаштування зимових концертів (пісні, танці, вірші, оркестр тощо) для ляльок, батьків, вихованців молодших груп дитячого садка; у куточок самостійної образотворчої діяльності внесено дидактичну гру „Виклади зимовий пейзаж” та матеріали до колективного ліплення з теми „Як парк прощається із зимою”; у куточку театралізації – атрибути для показу дітьми зимових казок на фланелеграфі („Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат”, „Рукавичка” та ін.).

Відтак, реалізація другого етапу експериментальної методики довела ефективність таких засобів педагогічної роботи з розвитку дослідницької діяльності дітей у відображенні власного бачення образів предметів, явищ чи об’єктів довкілля й розуміння значень відповідних слів та виразів: розвиток сприйнятливості дітей до краси образного слова (засобами різноманітних літературних творів – загадок, віршів, оповідань, казок тощо; співів та театрів, перегляду мультфільмів або спеціальних навчальних програм), проблемно-пошукового способу введення нових слів і самостійного пошуку та пояснення дітьми їх значення, активізація нововведених слів у процесі

образотворчої діяльності. Включення малюків у спілкування з приводу зображення, відповіді на запитання педагога, оцінювальна діяльність своїх і робіт товаришів допомогло внести виразність у дитячі малюнки, які хоча й не стали максимально досконалими, але більше відбивали обговорювані доповнення та особливості.

Залишились актуальними в цьому питанні інтегративна організація роботи з дітьми, підвищення її емоційного тла й насичення різноманітними засобами передавання заданого образу (рухового, театрального, танцювального, зображувального, літературного).

Метою наступного – *комунікативно-творчого* – етапу роботи було стимулювання образності, прояву індивідуальності словника, мовлення дітей у процесі пояснення та коментаря власних зображувальних робіт. Робота на цьому етапі не замінила, а доповнила попередню. Так, на основі вже досить розвиненої здатності більшості дітей добирати до заданих об'єктів слова-антоніми, синоніми, багатозначні слова та смислові відтінки (відповідно до опрацьованих тем) більше уваги стало приділятися образним словам та словам з переносним значенням. Для цього був складений базовий словник і підібрано необхідні для його введення художні твори (літературні й образотворчі).

Специфічним комплексом характеристик використаних літературних творів [34], поряд з попередньо визначеними для другого етапу реалізації експериментальної методики, було обрано такі: перевага у творах „образного” початку, тобто елементів уподібнення, метафоричності, що дають можливість педагогові реалізувати принцип багатогранного збагнення образу (до них належать доступна дітям лірика й описова проза, деякі загадки, оскільки це види літературної творчості); доступна невизначеність, проблемність у прочитанні добре відомої ситуації; наявність літературних мотивів: погоні, знищення, приховування й перетворення, що визначають розвиток їх творчого змісту творів; присутність у творах дієво-ігрового, сюжетного начала (тобто динамічних подій).

Основними способами групування творів до одного циклу були показ багатогранності образу або події; демонстрація розвитку й еволюції образу; розкриття процесу створення казок, малюнків, рухових образів.

Основні види роботи, що використовувалися на цьому етапі: передавання образів рухами, драматизування, причому, того індивідуального смислу, що дитина вкладає в цей образ; надання дітям можливості періодично переглядати власні образотворчі роботи, вибирати найбільш точне зображення до заданої характеристики та можливість їх доповнити, завершити. Це надавало більшої виразності, індивідуальності зображуваному предмету й сприяло відображенню особистісного, відмінного від інших, сприйняття його дитиною.

З реалізації третього, творчого етапу розроблено блочно-тематичні цикли, включені в наскрізне тематичне планування освітнього процесу: „Смішинка” (тема „День гумору”), „Весна – квітами рясна” (тема „Чому весну називають квітучою”), „Добрі та злі” (тема „Краса душі – доброта”), „Чудова книга – словник!” (тема „Наші книжки”). Для кожної форми роботи циклів визначено мету, базовий словник, підібрано необхідний матеріал та розроблені плани-конспекти проведення.

Блочно-тематичний цикл „Весна – квітами рясна” (тема „Чому весну називають квітучою”)

Мета: Розкрити багатогранність образу дерева в різні пори року (на основі власних уявлень та спеціально проведеної роботи на попередніх етапах нашої роботи – у змістових циклах „Дерева восени” та „Зимові сні дерева”).

Завдання словникової роботи: Закріпити, поширити й активізувати лексичне поле дітей щодо означеної теми (слова, що позначають конкретні поняття: назви предметів та їх частин, дій, ознак, якостей і властивостей, додаткових характеристик; значення багатозначних слів, антонімів, синонімів, смислових відтінків слів і словосполучень), зокрема образний словник. Розвивати вміння пояснювати значення образних слів чи висловів у

процесі коментаря чи опису ілюстрації або власної образотворчої роботи.

Закріпити володіння дітьми спеціальними термінами образотворчого мистецтва (на позначення жанру – *пейзаж*, колористичної гами картини) та малювання (щодо обладнання й матеріалів, характеру ліній, використаних кольорових відтінків та опредмечених кольорів).

Завдання образотворчої діяльності: Розвивати вміння зображувати сприйняті літературні образи (весняне, квітуче дерево або кущ) і доповнювати спільну картину хто чим схоче, добираючи для цього матеріал на власний вибір.

Форми роботи:

➤ Екскурсії та спостереження весняних змін у природі; детальні розгляди весняного стану дерев, кущів, трави та квітів (на основі багатоканального детального сприйняття) – з уточненням знань про них і додаванням нової інформації. Паралельно проводилася словникова робота з використанням художнього слова, знайомих пісень, вправ на передачу зображення руками й пантомімічні вправи „Я – дерево (кущ, травичка, квітка)”, „Зимове (весняне) дерево” та ін.

➤ Комплексне заняття, у якому мовленнєва й образотворча діяльності є рівнозначними, з теми: „*Весна – квітами рясна*” [147]

Мета: збагатити дитячий лексикон образними словами та виразами *усміхнена, весела, „весна – квітами рясна”*; поглибити розуміння смислових відтінків „зимове дерево – весняне дерево”, уміння пояснювати їх та передавати засобами образотворчої діяльності.

Блочно-тематичний цикл „Добрі та злі” (тема „Краса душі – доброта”)

Мета: Поглибити уявлення дітей про добрих і злих людей на прикладі героїв казок та в реальному житті. На прикладі Баби Яги розкрити можливість одної людини в різних ситуаціях бути то злою, то доброю.

Завдання словникової роботи: Активізувати образні слова та вирази „*добре/гаряче серце*”, „*недобре/холодне серце*”; розвивати вміння пояснювати вирази „добра людина”, „зла людина” та передавати їх засобами

образотворчої діяльності (кольору).

Закріпити володіння дітьми спеціальними термінами образотворчого мистецтва (на позначення жанру – *портрет*, колористичної гами) та малювання (щодо обладнання й матеріалів, характеру ліній, використаних кольорових відтінків та опредмечених кольорів, форми й величини).

Завдання образотворчої діяльності: Розвивати вміння пояснювати вирази „добра людина”, „зла людина” та передавати їх засобами образотворчої діяльності, добираючи для цього матеріал на власний вибір. Закріпити уявлення дітей про *портрет*.

Форма організації: спільний проект експериментатора та дітей.

Форми роботи:

➤ Художньо-мовленнєве заняття („Урок гарних манер”) з теми: „Добре та недобре серце в казках „Снігова королева” (скорочено) і „Данко”.

Мета: Уточнити й поглибити уявлення дітей про добрих та злих героїв казок, активізувати дитячий лексикон словами *добрий*, *злий* і збагатити словами та образними виразами: „*гаряче серце*”, „*добре серце*”, „*недобре серце*”, „*холодне серце*”, „*льодяне серце*”.

Перед дітьми було висунуто проблему „Чи можна злу людину зробити доброю?”, і в обговоренні вирішено скласти казку про це, створити ілюстрацію до неї та влаштувати театралізовану міні-виставу для гостей групи.

➤ Лексико-граматичні ігри та вправи: „Який? Яка? Яке?” (казкові герої), „Снігова королева біла, а ще яка?”, „Скажи лагідно”, „Бути добрим – це добре чи погано?”, „Скажи навпаки” [25; 39; 139; 228], що включалися в різні види дитячої життєдіяльності протягом проекту.

➤ Образотворчо-мовленнєве заняття з теми „*Добрі та злі*” (у якому художньо-мовленнєва й образотворча діяльність виступали рівнозначними)

Мета: Поглибити уявлення дітей про добрих і злих людей на прикладі героїв казок та в реальному житті, активізувати образні слова та вирази „*добре/гаряче серце*”, „*недобре/холодне серце*”; розвивати вміння пояснювати

вирази „добра людина”, „зла людина” та передавати їх засобами образотворчої діяльності (кольору). Розкрити можливість одної людини в різних ситуаціях бути то злою, то доброю; розвивати вміння передавати ці смислові відтінки засобами зображення.

➤ Складання казки „Як мешканці білого й чорного будиночків потоваришували” (за допомогою експериментатора й на основі структурно-логічної схеми складання сюжетної розповіді) та створення відповідного панно (у техніці колажу). Саме спільна партнерська (нескладна) образотворча діяльність сприяла розгортанню художньої комунікації, у якій виявились образність та індивідуальність словника дітей.

➤ Створення умов для *самостійної дитячої діяльності* з теми циклу: у куточку книги організована виставка „Книжки про добрих героїв” з обговоренням їх змісту та ілюстрацій; у куточку музикування – підбір „добрих” і „злих” мелодій на дитячих шумових та музичних інструментах; організація гри „Караоке” на матеріалі пісень добрих героїв з казок та мультфільмів. У куточку самостійної образотворчої діяльності – дидактичні ігри „Виклади кольори зла/доброти”, „Добрі та злі герої казок”, „Розфарбуй казкового героя добрим чи злим”. У куточок театралізації були внесені атрибути для гри-драматизації „Як мешканці білого і чорного будиночків потоваришували”, що сприяло її розгортанню в самостійній діяльності дітей, а також участі в грі дітей різних рівнів мовленнєвого розвитку й мовленнєвої активності.

➤ Підготовка й улаштування театралізованої міні-вистави за складеною дітьми казкою „Як мешканці білого й чорного будиночків потоваришували” для гостей групи (батьків та малюків), у якій виявилися розуміння дітьми особливостей добрих та злих людей, уміння досить точно й доречно добирати слова до їх характеристики та передавати образи пантомімічно й інтонаційно.

Блочно-тематичний цикл „Чудова книга – словник!” (тема „Наші книжки”)

Мета: У процесі знайомства дітей зі словником закріпити їх уміння: деталізувати предмети, явища й об'єкти; використовувати образні слова та вирази; розуміти багатозначність, пояснювати значення слів і смислових відтінків; передавати їх засобами образотворчої діяльності та її коментуванням, виявляючи при цьому словотворчість й індивідуальність, неповторність, самість, власне світобачення й світорозуміння (тобто, використовуючи лексику як засіб самовираження).

Завдання словникової роботи: Активізувати дитячий словник з теми змістового циклу, закріпити вміння пояснювати значення слів і виразів. Закріпити вміння дітей добирати точні, доречні та образні слова й вирази для власних висловлювань; розуміти та пояснювати значення слів або їх смислових відтінків.

Активізувати використання дітьми спеціальних термінів малювання (щодо обладнання й матеріалів, характеру ліній, використаних кольорів, форми й величини).

Завдання образотворчої діяльності: Продовжувати розвивати вміння дітей відображати значення різноманітних слів (знайомих і нових) засобами образотворчої діяльності, добираючи для цього матеріал на власний вибір.

Форми роботи:

➤ Спільна партнерська діяльність дітей та експериментатора в куточку книги „Книжкова лікарня” (форма організації – групова).

Мета: Актуалізувати знання дітей про книги (призначення, різновиди, жанри літературних творів), пригадати вивчені протягом навчального року літературні твори, їх головних героїв та зміст. Увести в словник образні вирази „*книжка захворіла*”, „*книжкова лікарня*”, приказки „*Мовчить, а сто дурнів навчить*”.

- Влаштування виставки „Книжки вже здорові!”
- Обговорення й складання „Правил користування книжками”, яким вирішено було навчити всіх своїх рідних та друзів.
- Інтегроване образотворчо-мовленнєве заняття з пріоритетом

мовленнєвої діяльності з теми: „*Чудова книга – словник!*”

Мета: в процесі знайомства дітей зі словником закріпити їх уміння: деталізувати предмети, явища й об'єкти; використовувати образні слова та вирази; розуміти багатозначність, пояснювати значення слів і смислових відтінків; передавати їх засобами образотворчої діяльності та її коментуванням, виявляючи при цьому словотворчість й індивідуальність, неповторність, самість, власне світобачення й світорозуміння (тобто, використовуючи лексику як засіб самовираження).

➤ Інтеграція в усі види дитячої життєдіяльності лексико-граматичних ігор та вправ: „Крокуємо смачні слова”, „Даруємо лагідні слова”, „Допитливий” (Весна – що? яка? де? що робить?), „Відгадай і назви”, „Чарівна паличка” або „Скажи навпаки”, „Знайди друзів слова” (групування картинок або друкованих слів за смыслом та пояснення: *метелик, листочок, стріла – можуть літати; хмаринка й парусник – товаришують з вітром*), „Хто більше добере близьких за смыслом слів” (дім – будова, споруда, гніздо ...; дощ іде – крапає, ллє ...; сніг падає – іде, сиплеться ...), „Родичі”, „Пояснювалки”, „Знайди в словнику свою букву та прочитай слова, що починаються заданою буквою” [25; 39; 139; 228].

Відтак, реалізація третього етапу експериментальної методики довела ефективність такого засобу педагогічної роботи щодо актуалізації, активізації образності, індивідуальності й неповторності словника дітей у процесі пояснення та коментаря власних зображувальних робіт, як активізація нововведеного лексичного запасу в особливому типі художньої комунікації – творчому діалозі дорослого й групи дітей з приводу колективних образотворчих робіт, де реалізується власна позиція кожного стосовно змісту й форми зображення та поєднуються форми колективної й індивідуальної дитячої творчості, співтворчості дорослого й дітей, ураховується негативний вплив оцінних висловлювань дорослого.

Актуальними на цьому етапі роботи залишились: урізноманітнення засобів утілення образу, теми (рухових, театральних, танцювальних,

зображувальних, літературних); використання невербальних і вербальних форм утілення образу; чергування колективних й індивідуальних способів організації діяльності дітей, забезпечення позитивного емоційного фону продуктивної діяльності.

2.4. Динаміка лексичного розвитку дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності

На прикінцевому етапі дисертаційної роботи, після поетапної реалізації експериментальної методики збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, було проведено контрольний зріз з метою з'ясування ефективності визначених педагогічних умов. Розвиток словника оцінювався за схарактеризованими раніше критеріями та відповідними показниками: змістовим і експресивним. Для цього було застосовано діагностичну методику, проаналізовано записи інтегрованих занять та інших організованих форм роботи, а також безпосередніх спостережень і співбесід з дітьми.

Після статистичної обробки результатів експерименту за змістовим критерієм ми переконалися в значних досягненнях дітей ЕГ щодо багатства словника, розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності, точності й доречності використання слів, змістовності малюнків, про що свідчать дані таблиці 2.5.

Фундаментальним показником результативності роботи на формуальному етапі експерименту ми вважаємо зміни щодо зростання кількості дітей з високим і достатнім рівнями розвитку словника та зменшення кількості тих, які перебували на середньому й низькому рівнях. Як свідчить таблиця 2.5, до впровадження експериментальної методики високий рівень було виявлено в 0,6 % дітей, на прикінцевому етапі – у 16,4 % п'ятирічних дітей. На достатньому рівні при констатувальному обстеженні

виявлено 15,1 % дітей, при контрольному – 32,7 %. До 43,3 % знизилася кількість дітей, у яких виявлено середній рівень (при констатації їх кількість складала 52,4 %); на низькому рівні залишились 7,6 % дітей 5-го року життя (при початковій їх кількості – 31,9 %).

Таблиця 2.5

**Результати дослідження рівнів розвитку словника дітей ЕГ
за змістовим критерієм (підсумковий зріз, у %)**

Критерій	Рівні	ЕГ (%)	
		до	після
Змістовий	високий	0,6	16,4
	достатній	15,1	32,7
	середній	52,4	43,3
	низький	31,9	7,6

Проаналізуємо, як змінився рівень розвитку словника дітей за змістовим критерієм. Зросло багатство словника за темами образотворчої діяльності, наприклад, щодо теми „Посуд” кількість названих дітьми слів зросла до 2 – 6 (на противагу 1 – 3 словам при констатувальному експерименті). Діти стали краще деталізувати частини предметів (серед частин машини всі діти ЕГ назвали *колеса, вікна, двері*, більшість – *кабіну, кузов, фари*, також були названі *багажник, мотор*, які при констатувальному експерименті майже не виокремлювалися). Досить точно, на достатньому рівні, малюки називали можливі ігрові дії (*З лялькою можна гратись обережно: розмовляти з іншими ляльками, перевдягати, ходити понарошку на роботу і додому, спати – вкривати. Співати колискову, вдягати фартушок і теплий одяг*). Значно збільшилась кількість означень у словнику дітей („*Лялька маленька, з бантиками. Красива, нарядна, добра, лагідна, красива*”). Діти оволоділи спеціальними термінами образотворчої діяльності (зокрема мистецтвознавчими) – і на рівні розуміння, і на рівні вміння пояснити. Зросла правильність, точність та доречність добору слів-назв

деталей предметів (*фари, кузов – у машині*).

Відзначено підвищення вміння відображати значення слів і словосполучень засобами образотворчої діяльності та пояснювати їх. Так, не зафіксовано жодної відмови намалювати й пояснити значення запропонованого слова або вислову, пояснення частіше набували форми визначення (*Лялька – це іграшка*). Набагато легше діти зобразили смислові відтінки запропонованих пар слів, хоча коментар зображення був більш скороченим, часто – з ініціативи експериментатора (*Це маленький дощик, крапельки тут. А це лється*).

Відповідно зростає й змістовність дитячих малюнків. Вони набули більшої зрозумілості, деталізації та сюжетності; піднявся й рівень оволодіння дітьми технічними навичками (високого рівня досягли 3,7 % дітей порівняно з констатувальним етапом, коли високого рівня виявлено не було).

Проілюструємо вищезазначене описом відповідей Микити М. (4 р. 11 міс.), який виявив достатній обсяг словника й досить точне, доречне використання слів у мовленні, що допомагало висловленню власних думок. Так, машина була названа ним *вантажною, великою, є всі кольори – різнокольоровою, красивою, блискучою*, – що продемонструвало значне збільшення кількості означень у лексиці хлопчика порівняно з результатами констатувального експерименту. Микита назвав достатню кількість назв іграшок, дібрав антоніми до всіх запропонованих слів, назвавши вуха ведмедя *маленькими й круглими*; проте не зміг дібрати протилежне значення до слова *ситий* (*узимку зайчик не ситий – не їсть, бо нічого не знайде*). У розповідях про власні малюнки відзначено збільшення частки пояснювального мовлення (*Дівчатка йдуть до будиночка, з ними тато, мама й сестри; це вони тут живуть, а були в школі. Це клоун – у нього є одяг клоуна, він вдягається в цей одяг, а потім розважає всіх людей; він дуже добрий, щасливий і лагідний (ми його малювали, щоб мамам подарувати)*). Відзначені й елементи словотворчості (*Клоун веселий – він усміхає людей і радіє*).

Микита виявив розуміння значення слів, уміння їх пояснити (*Машина – це винахід, що їде. Для прийому гостей на стіл можна поставити суп, сосиски, цукерки, печиво – тобто, їжу*) та відобразити в малюнках (*Я малюю хмарку, з якої буде крапати дощик – це „крапає”*). Зміг пояснити значення запропонованих спеціальних термінів образотворчої діяльності й частково – термінів образотворчого мистецтва (*Натюрморт – це такі картини у нас в групі є, на яких намальовані або яблука, або овочі, або квіти, ваза*).

Малюнки хлопчика були схожими з оригіналом, упізнаними; зображені об'єкти мали додаткові деталі, були деталізованими, – що свідчило про достатній рівень володіння ним технічними навичками. Малюнки містили елементи сюжетності (не менше 2-х об'єктів).

Отже, рівень розвитку словника Микити М. за змістовим критерієм був оцінений як достатній.

Виконання дошкільниками ЕГ завдань вихідного контролю за експресивним критерієм переконливо довело набуття переважною більшістю дітей 5-го року життя достатнього й високого його рівнів. Про це свідчать дані таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Результати дослідження рівнів розвитку словника дітей ЕГ
за експресивним критерієм (підсумковий зріз, у %)**

Критерій	Рівні	ЕГ (%)	
		до	після
Експресивний	високий	2,9	11,2
	достатній	18,8	49,1
	середній	38,2	31,3
	низький	40,1	8,4

Так, у результаті впровадження експериментальної методики кількість дітей високого рівня розвитку словника збільшилась з 2,9 % під час

констатувального експерименту до 11,2 % під час контрольного; достатнього рівня – з 18,8 % до 49,1 % відповідно. Водночас кількість дітей середнього й низького рівня зменшилась: середнього – до 31,3 % на прикінцевому етапі (з 38,2 % при констатації) і низького – до 8,4 % (з 40,1 %) дітей.

Експеримент продемонстрував, що в дітей набуло подальшого розвитку сприйняття й розуміння образності слів із загадок і відображених у творах образотворчого мистецтва, а тим більше – здатність їх пояснити, що на початку 5-го року життя тільки-но починало розвиватися. Щодо образності мовлення дітей цього вікового етапу, то експеримент також продемонстрував його зростання.

Інтерес дітей до мовлення та словесного супроводу процесу образотворення не зменшився, а поширився й поглибився. Діти стали більш активно коментувати зображення, планувати малюнки (*„Я намалювала ... (забула, як це називається) Снігуроньку і ялинку. Снігуроньку намалювала з серезками, косичками, шапочкою – ні, короною. І ротиком, носиком, і оченятками. Вона блакитна, ні – біла. Хороша, добра, красива, ніжна, весела, щаслива. Це зима, і Снігуронька з Дідом Морозом подарували подарунки. А ялинку навісили іграшками різними й прикрасили ліхтариками”*).

Так, описуючи власний малюнок до казки „Рукавичка”, Кароліна С. навіть склала невеличку міні-розповідь з елементами діалогу, що передала інтонаційно виразним мовленням: *„Зима. Рукавичка. Деревя. Ялиночки. Сніг. Ведмідь, зайчик і мишка. Вони в рукавичці. Зайчик готує собі їсти – шукає їжу. Говорить: „Давай підем до лісу, пошукаєм лисичку-сестричку – де вона там задівалась?..”*

Зросла виразність дитячих малюнків через відображення найхарактерніших ознак, характеру зображуваного об’єкта, поширився обсяг використовуваних дітьми засобів виразності.

Проілюструємо розвиток словника за експресивним критерієм, що був оцінений як високий рівень, на прикладі мовлення Софії Б. (4 р. 11 міс.). Дівчинка продемонструвала гарне розуміння образності запропонованих

картинок (див. додаток В. 3) і вміння передавати її образним мовленням (*Це сонечко жовтеньке, ще червоненьке; а це – колючка, вона зіває – спати хоче. Чарівник сидить на небі – на хмарці, крапельки від дощика йдуть, дощик сам теплий і синій, погода хороша, дощик крапає – діти виростають. Вовчок, у нього носик забинтований, тому що він когось крав, а хазяї прийшли і пошкарябали його; і його стало жалко – бинтик йому пов'язав його хазяїн. Квіточки заплакали, тому що їх зірвали, і вони загинуть; а потім поставили в воду – і вони ожили й усміхаються; а людина сказала, що більше не буде рвати квіти. Баба Яга полетіла і сказала хатинці: „Повернись до мене передом!”; а сама полетіла в місто і піймала хлопчика, і привела його в хатинку*). Доречно вживала синоніми, антоніми, багатозначні слова; а також образні слова й вирази (*мишка-хитрушка, тріскотушка, скреботушка; жабка-хвастушка, квакатушка; зайчик-побігайчик; лисичка-сестричка, кабан-іклан*). Образні засоби у творах образотворчого мистецтва сприймала й розуміла правильно, додаючи словесні пояснення, порівняння (*білі й пухнасті, як сніг, хмаринки; розпустило золоті коси дерево з золотими листочками*). Виявила розуміння образних слів і виразів (*зайчик – „комочок пуху”, тому що пухнастенький; вовк – „розбійник”, тому що йому не можна довіряти, він може обманути і з'їсть*).

Мовлення Софії відзначалося надзвичайною емоційністю. Так, розповідь за власним малюнком до казки „Рукавичка” мала характер дуже емоційного й виразного переказу змісту зображеного фрагмента. Під час малювання запропонованого експериментатором слова пояснювала: *Ось це – великий дощ і грім по даху: бах – бах!* До розповіді за картинкою „Дивний чоловічок” додала спів: *„Я хмарка, хмарка, хмарка... ”*).

Виразність малюнків дівчинки підкреслювалася використанням чотирьох засобів виразності (кольору, форми, величини, композиції), при цьому колорит відтворював емоційні характеристики зображуваних об'єктів. Відзначалась оригінальність створених образів (наприклад, будиночок з

різнокольоровими вікнами різної геометричної форми – квадратними, круглими, прямокутними).

Отже, рівень розвитку словника Софії Б. за експресивним критерієм був оцінений як високий.

Тобто на прикінцевому етапі дослідження вихованці експериментальної групи показали позитивну динаміку зростання свого словника. Статистичну обробку діагностичних матеріалів після формульовального етапу експерименту порівняно з результатами констатувального (за змістовим та експресивним критеріями) і представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Динаміка розвитку словника дітей ЕГ та КГ (у %)
на констатувальному й прикінцевому етапах**

Критерії	Рівні	ЕГ (%)		КГ (%)	
		до	після	до	після
Змістовий	високий	0,6	16,4	0,4	6,1
	достатній	15,1	32,7	15,0	28,4
	середній	52,4	43,3	52,8	49,2
	низький	31,9	7,6	31,8	16,3
Експресивний	високий	2,9	11,2	2,9	4,3
	достатній	18,8	49,1	18,5	23,5
	середній	38,2	31,3	38,3	50,6
	низький	40,1	8,4	40,3	21,6

Як свідчать дані таблиці, діти експериментальної групи зазнали значних позитивних зрушень у розвитку словника. Відтепер на високому рівні за змістовим критерієм перебували 16,4 % дітей, тоді як на констатувальному етапі – лише 0,6 % вихованців. Достатній рівень засвідчили 32,7 % дітей (було 15,1 %). Це відповідно позначилося на показниках середнього рівня: якщо на початку експерименту на середньому рівні знаходилося 52,4 % дітей 5-го року життя, то на прикінцевому етапі дослідження його виявили 43,3 % дошкільників. При цьому кількість дітей з

низьким рівнем розвитку словника з 31,9 % на констатувальному етапі експерименту зменшилася до 7,6 % на прикінцевому етапі. Щодо контрольної групи, то, як свідчить таблиця, відчутних позитивних змін у рівнях розвитку словника не відбулося. Так, на прикінцевому етапі було виявлено дітей з високим рівнем – 6,1 %; з достатнім – 28,4 %; середнім – 49,2 % і низьким – 16,3 %, тоді як на констатувальному етапі було відповідно 0,4 %; 15,0 %; 52,8 % і 31,8 %.

За даними експресивного критерію, позитивна динаміка розвитку словника особливо виявилась у показниках низького й середнього рівня: якщо на початковому етапі низький рівень за експресивним критерієм виявлено в 40,1 % дітей, то на прикінцевому етапі цей показник становив 8,4 %; кількість дітей із середнім рівнем розвитку словника з 38,2 % на констатувальному етапі експерименту зменшилася до 31,3 % на прикінцевому етапі. Достатній рівень засвідчили 49,1 % (було 18,8 %), високий – 11,2 % дітей (було 2,9 %). У дітей контрольної групи, за даними таблиці, відчутних позитивних змін у рівнях розвитку словника за експресивним критерієм не відбулося. Так, на прикінцевому етапі було виявлено дітей з високим рівнем – 4,3 %; з достатнім – 23,5 %; середнім – 50,6 % і низьким – 21,6 %, тоді як на констатувальному етапі було відповідно 2,9 %; 18,5 %; 38,3 % і 40,3 %.

Отже, результати дослідження підтвердили оптимальність визначених педагогічних умов збагачення словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності. Стандартна помилка, обчислена за формулою $m_x = \sigma / \sqrt{n}$, дорівнювала $\pm 0,001$ та була визначена як достатньо мала, що дало підстави констатувати надійність здобутих середніх показників. Достовірність розбіжностей характеристик за всіма критеріями в контрольній та експериментальній групах після завершення експерименту склала 95 % (розрахунковий t-критерій Стюдента дорівнює 5,334 при критичному значенні 4,302; $\alpha=0,05$).

Крім того, достовірність розбіжностей у підготовці дошкільників ЕГ та

КГ підтверджена використанням критерію Пірсона χ^2 . Так, розрахований критерій Пірсона за даними, що були одержані в експериментальній групі, перевищує критичне значення (за змістовним критерієм $\chi_{\text{емп.}}^2 = 24,81$, за експресивним – 23,36 проти $\chi_{\text{крит.}}^2 = 11,34$ при ступеню свободи $\nu = 3$ та $\alpha = 0,01$). Розбіжності до й після експерименту в експериментальній групі можуть уважатися достовірними. Проте критичні значення критерію Пірсона, одержані за результатами експерименту в контрольній групі, такі: за змістовним критерієм $\chi_{\text{емп.}}^2 = 9,88$, за експресивним – 6,39, що менше ніж $\chi_{\text{крит.}}^2 = 11,34$ при $\nu = 3$ та $\alpha = 0,01$. Отже, вихованці контрольної групи не досягли істотного підвищення збагачення свого словника.

Відтак, цілісний аналіз отриманих статистичних даних за обома критеріями переконливо підтверджує, що розроблена методика забезпечила вихованцям експериментальної групи більш якісний результат збагачення словника в процесі образотворчої діяльності, ніж дітям КГ. Відмінність одержаних результатів у контрольній та експериментальній групах істотна і є наслідком застосування експериментальної методики збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, а не впливом випадкових чинників (див. додаток 3.2).

Висновки з розділу 2

1. З метою оцінювання словника дітей 5-го року життя в контексті образотворчої діяльності було виділено критерії та показники. Так, показниками змістового критерію були: багатство словника; розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності; точність і доречність використання слів. Паралельно оцінювалася змістовність малюнків, про що свідчили схожість з оригіналом, адекватність зображення. Показниками експресивного критерію стали: інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності;

образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів; емоційність мовлення. Також оцінювалася виразність малюнків як уміння відображати переживання, почуття, оцінки за допомогою зображувально-виражальних засобів. Оцінювання словника відбувалося на основі діагностичної методики, аналізу записів інтегрованих занять та інших організованих форм роботи з дітьми, а також безпосередніх спостережень і співбесід з ними. На підставі окреслених критеріїв та показників схарактеризовано чотири рівні розвитку словника дітей 5-го року життя: низький, середній, достатній і високий.

2. Дані констатувального зрізу засвідчили незадовільний стан розвитку словника дітей 5-го року життя (переважна більшість дітей обох груп знаходилися на низькому та середньому рівнях сформованості словника), особливо щодо його експресивного критерію. Зокрема, недостатнім виявилось багатство словника дітей, відзначено слабку розвиненість розуміння й пояснення значень слів, отримані дуже низькі кількісні показники щодо образності мовлення. Виявлений низький рівень лексичного розвитку обмежував можливості сприйняття й зображення дітьми предметів, явищ і об'єктів довкілля та негативно відображався на індивідуальності, образності їх пояснення й самовираження через мовлення. Водночас, було виявлено інтерес більшості дітей до спілкування, словесного супроводу образотворчої діяльності.

3. Відповідно до теоретичних засад і принципів побудови експериментального дослідження було виокремлено педагогічні умови: блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності дітей; урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності.

4. У дослідженні розроблено експериментальну модель збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, що передбачала поетапну реалізацію на трьох послідовних етапах – чуттєво-інформаційному, дослідно-експериментальному, комунікативно-творчому – педагогічних умов за допомогою спеціально дібраних для кожного етапу форм, методів і прийомів. Так, у процесі першого, чуттєво-інформаційного етапу, робота була спрямована на збагачення образів дитячого сприйняття й формування вмінь відображати сприйняте лексичними та зображувальними засобами. Найбільш дієвими формами й методами роботи з дітьми на цьому етапі були: екскурсії-огляди довкілля, екскурсії в природу, спостереження за явищами й об'єктами, лексико-граматичні ігри та вправи („Що росте в саду?“, „Якої частини не вистачає?“, „Склади ціле з частин“, „Скажи який, яка, яке?“, „Що для чого?“ (частини, деталі автомобіля), „Що вміє вантажний автомобіль?“, „Знайди зайве слово“), розгляд предметів, картин, ілюстрацій, малюнків, бесіди, читання літературних творів, емпатійні етюди, психогімнастика, знайомство з творами живопису. Роль вихователя – організатор процесу сприйняття, научитель. Переважали колективні форми роботи, у яких діти могли вільно обмінюватись думками, спілкуватись.

Метою другого – дослідно-експериментального – етапу був розвиток дослідницької діяльності дітей щодо способів відтворення власного бачення образів предметів, явищ чи об'єктів довкілля й розуміння відповідних слів та виразів – в образотворчій діяльності. Формами роботи були: знайомство дітей з творами образотворчого й літературного мистецтва, бесіди за змістом творів живопису та книжкової графіки, літературних текстів, музичних творів; інтегровані образотворчо-мовленнєві заняття (і з домінуванням одного з видів діяльності, і ті, у яких зазначені види діяльності були рівнозначними) – шляхом використання найбільш ефективних методів, що відповідали певним етапам образотворчої діяльності дітей: лексико-граматичних ігор та вправ, загадування й відгадування загадок, порівняння двох літературних творів (й у викладі педагога, і в аудіо- чи відеозапису) або

картин чи ілюстрацій, тлумачення значення слів і словосполучень, запитання на уточнення розуміння, уточнюючих бесід; етюдів та рухливих ігор-імітацій; експериментування в образотворчій діяльності. Роль вихователя на цьому етапі полягала в сприянні втіленню дитиною власного розуміння образу засобами образотворчо-мовленнєвої діяльності, розвитку експериментаторства, дослідництва.

Під час третього, комунікативно-творчого етапу, стимулювали вживання образних засобів дітей у процесі пояснення та коментаря власних зображувальних робіт. Форми роботи: інтегровані образотворчо-мовленнєві заняття (і з пріоритетом одного з видів діяльності, і ті, у яких зазначені види діяльності були рівнозначними), спільні проекти, спільна партнерська діяльність дітей і педагога, виставки дитячих малюнків з обговоренням. Методи: художній коментар, обговорення, оцінка малюнків, ілюстрацій, картин (індивідуальних та колективних); складання пояснювальних, описових, творчих розповідей у процесі чи за змістом образотворчої діяльності, порівняння зображень, бесіди, лексико-граматичні ігри, загадування та відгадування загадок тощо, пантомімічні етюди. Роль вихователя змінювалася на позицію спостерігача, радника та (у разі необхідності) помічника. Дітям надавалась самостійність у передачі образу – з коментарем, наступним поясненням, розповіданням, художньою комунікацією за змістом зображеного.

5. Отже, у процесі роботи за експериментальною методикою темпи позитивного перерозподілу дітей за рівнями розвитку словника значно збільшились. На противагу цьому в контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, визначено педагогічні умови, змодельовано процес їх реалізації та експериментально доведено їх ефективність.

1. Збагачення словника дітей в образотворчій діяльності трактуємо як процес кількісного збільшення обсягу нових слів та розширення смислового поля вже знайомих з метою їх активного використання у зв'язному мовленні, що супроводжує процес зображення, для вираження індивідуального світорозуміння.

2. Особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності пов'язані зі схожістю у фазах розвитку мовленнєвої й образотворчої діяльності; з відображенням одних і тих самих ступенів узагальнення; поступовим переходом зовнішнього мовлення під час малювання у внутрішнє; виявленням відмінностей дітей у відбитті в малюнку смислу слів та типологічних особливостей світосприйняття; відмінностями в інтересах до образотворчої діяльності хлопчиків і дівчаток.

3. Виявлено художньо-естетичний потенціал образотворчої діяльності в розвитку словника дошкільників, що полягає в естетичному опануванні світу засобами образотворення – через колір, розмір, лінію, композицію, ритм тощо. Образи, створені засобами кольору, лінії, форми, композиції, стають цільними, яскравішими, якщо опосередковуються мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко й природно заміщується, доповнюється, „домальовується” за допомогою слова. І, навпаки, мовленнєва діяльність в її естетичному аспекті збагачує, спрямовує, стимулює невербальні, зокрема зображувальні творчі прояви дітей. У межах дослідження образотворчу діяльність було використано як засіб збагачення словника дітей 5-го року життя.

4. Критеріями визначення рівня розвитку словника дітей 5-го року

життя в образотворчій діяльності є: змістовий (з показниками: багатство словника; розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності; точність і доречність використання слів); експресивний (з показниками: інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності; образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів; емоційність мовлення).

Результати констатувального етапу експерименту за змістовим критерієм засвідчили, що переважна більшість дітей 5-го року життя перебувала на середньому (52,4 % ЕГ і 52,8 % КГ) і низькому (31,9 % ЕГ і 31,8% КГ) рівнях розвитку словника в образотворчій діяльності. Достатній рівень було відзначено в 15,1 % дітей ЕГ і 15,0 % – КГ, а високий рівень – лише в 0,6 % дітей ЕГ і 0,4 % дітей КГ. Показники експресивного критерію на етапі констатації засвідчили, що майже половина дітей виявила низький рівень розвитку словника (40,1 % ЕГ і 40,3 % КГ). Середній рівень засвідчили 38,2 % дітей обох груп, достатній – 18,8 % дітей (ЕГ) і 18,5 % дітей (КГ). Високий рівень було відзначено у 2,9 % дітей обох груп.

5. Визначено педагогічні умови збагачення словника дітей в образотворчій діяльності: блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності на основі інтеграції; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності за рахунок урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності.

6. У дослідженні розроблено модель поетапної реалізації умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності. Метою першого – чуттєво-інформаційного – етапу було збагачення образів дитячого сприйняття та формування вмінь відображати

сприйняте лексичними та зображувальними засобами. У процесі впровадження блочно-тематичних циклів занять застосовувалися методи та прийоми розвитку словника, що відповідали основним етапам образотворчої діяльності: детальний розгляд, обстеження, спостереження, художнє читання чи розповіді вихователя, розгляд картин, ілюстрацій чи дитячих зображувальних робіт – у процесі художньо-естетичного сприймання; емпатійні етюди, психогімнастика, уточнювальні запитання – під час обговорення задуму; „словесне малювання”, лексико-граматичні ігри та вправи – у процесі малювання й художнього коментування зображеного. На другому – дослідно-експериментальному – етапі організація роботи сприяла пошуку дітьми способів відтворення власного бачення образів предметів, явищ чи об’єктів довкілля й розуміння відповідних слів та виразів – в образотворчій діяльності. Зазначена мета реалізовувалася шляхом використання системи тематично об’єднаних циклів занять, лексико-граматичних ігор та вправ, специфічних для кожного з етапів образотворчої діяльності (загадування й відгадування загадок, порівняння літературних творів, картин чи ілюстрацій, тлумачення значення слів і словосполучень, уточнювальні запитання, ігри-імітації, експериментування із засобами образотворчої діяльності), що сприяло урізноманітненню способів утілення образу в слові й малюнку. На третьому – комунікативно-творчому – етапі проведення тематичних циклів занять спрямовувалося на стимулювання вживання дітьми образних засобів на різних етапах образотворчої діяльності, зокрема в процесі пояснення та коментаря власних зображувальних робіт. Збагаченню словника спеціальною термінологією образотворчої діяльності й образотворчого мистецтва сприяли: художня комунікація за змістом образотворчих робіт (індивідуальних та колективних), складання пояснювальних, описових, творчих розповідей у процесі чи за змістом малюнків, порівняння зображувальних робіт, бесіди, лексико-граматичні ігри, загадування й відгадування загадок, пантомімічні етюди тощо.

7. Виявлені в процесі проведеного контрольного обстеження позитивні

зміни в розвитку словника дітей експериментальної групи переконливо довели ефективність педагогічних умов збагачення словника. Так, високий рівень розвитку словника відзначено в 13,8 % дітей (КГ – 5,2 %), достатній – у 40,9 % дітей (КГ – 25,9 %), середній – у 37,3 % (КГ – 50 %) і низький рівень – у 8 % (КГ – 18,9 %). Отже, експериментально доведено, що впровадження визначених педагогічних умов сприяє збагаченню словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

8. Установлено закономірний зв'язок між багатством словника, увиразненням дитячих малюнків та їх коментарем. Так, збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності відбувається шляхом поступового переходу від організації вербалізованого супроводу процесу сприйняття предметів, явищ, об'єктів довкілля (на першому етапі); художньо-мовленнєвого коментування їх особливостей під час зображення (на другому етапі) – до словесного презентування дітьми своїх зображувальних робіт (на третьому етапі). Це дає змогу закріплення й активізації нововведеної лексики, сприяє індивідуальності та виразності образотворчих робіт і також їх словесної характеристики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичній та технологічній розробці проблеми збагачення словника в художньо-мовленнєвій діяльності дітей 5-го року життя (музично-мовленнєвій, театральньо-мовленнєвій).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко-Лємовська Л. В. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театральній-ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алексєєнко-Лємовська Людмила Владиславівна. – Ялта, 2009. – 266 с.
2. Алиева Т. И. От восприятия – к творчеству: ребёнок в мире эстетического образа / Т. И. Алиева // Развивающее образование в системе дошкольного воспитания : сб. науч.-метод. ст. / под ред. В. Кудрявцева, Н. Смирновой. – Дубна, 1995. – С. 21 – 47.
3. Алиева Т. И. Проектирование условий эстетического развития: содержание и формы / Т. И. Алиева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 11. – С. 92 – 105.
4. Амадьєва О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / О. П. Амадьєва. – О., 1997. – 23 с.
5. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Аніщук Антоніна Миколаївна. – К., 2008. – 229 с.
6. Аркин Е. А. Ребёнок в дошкольные годы / Е. А. Аркин ; под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1968. – С. 147 – 156.
7. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М. : МГУ, 1989. – 158 с.
8. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
9. Бачерикова Л. Н. Речь и рисунок – показатели деятельности второй сигнальной системы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. биол. наук / Л. Н. Бачерикова. – Челябинск, 1979. – 18 с.

10. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2008. – 431 с.
11. Березин Ф. М. Общее языкознание / Ф. М. Березин. – М. : Просвещение, 1979. – 416 с.
12. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Березовська Людмила Іванівна. – О., 2004. – 217 с.
13. Белкіна Е. В. Естетичне виховання дітей шестирічного віку засобами образотворчого мистецтва (на матеріалі живопису) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Е. В. Белкіна. – К., 1996. – 23 с.
14. Белкіна Е. Світ мистецтва і дитина / Е. Белкіна, Т. Науменко // Дошк. виховання. – 2000. – № 1. – С. 4 – 5.
15. Богин Г. И. Современная лингводидактика : учеб. пособие / Георгий Исаевич Богин. – Калинин : Изд-во Калинингр. ун-та, 1980. – 61 с.
16. Богуш А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А. Богуш. – К. : Рад. шк., 1988. – 175 с.
17. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А. М. Богуш. – Киев : Рад. шк., 1990. – 215 с.
18. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПІС.Лтд”, 2001. – 224 с.
19. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дошкільника від народження до семи років : монографія / А. М. Богуш. – К. : Слово, 2004. – 376 с.
20. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. Богуш // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2005. – С. 149 – 156, 176.
21. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2006. – 302 с.

22. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
23. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А. М. Богуш. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2008. – 440 с.
24. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. для ВНЗ / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2008. – 408 с.
25. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2008. – 256 с.
26. Бочкарева Л. П. Воздействие книг и картин на игровые образы // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, Л. И. Матусик. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
27. Бюлер К. Духовное развитие ребёнка / К. Бюлер. – М. : Новая Москва, 1924. – 556 с.
28. Вепрева О. А. Взаимосвязь слова и изображения как средство художественного развития детей 5 – 7 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вепрева Ольга Александровна. – М., 2001. – 149 с.
29. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1986. – С. 577 – 593.
30. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : прогр. та метод. рек. / уклад. А. М. Богуш. – О. : Маяк, 1999. – 88 с.
31. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста : кн. для воспитателей / Е. Н. Водовозова. – Изд. 6. – М. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1907. – 364 с.
32. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Водолага Наталія Володимирівна. – О., 2001. – 218 с.

33. Вундт В. Проблемы психологии народов / В. Вундт // Тексты по истории социологии XIX – XX веков : хрестоматия. – М. : Наука, 1994. – С. 75 – 90.
34. Вчимося мови та розмови, або Читаємо разом / уклад. Крутий К. Л., Маковецька Н. В. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2004. – 368 с.
35. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1956. – 405 с.
36. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
37. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гавриш Наталья Васильевна. – М., 1991. – 188 с.
38. Гавриш Н. В. Организация лексической работы в детском саду / Н. В. Гавриш. – Славянск : СГПИ, 1995. – 84 с.
39. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ „Лебідь”, 1999. – 170 с.
40. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ „Лебідь”, 2001. – 218 с.
41. Гавриш Н. В. Особливості розвитку уяви та сприймання у процесі мовленнєвотворчої діяльності / Н. В. Гавриш // Дошк. освіта. – 2003. – № 1. – С. 14 – 20.
42. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 132 с.
43. Гавриш Н. В. Аналітичний огляд дослідження з розвитку словника дітей в дошкільній лінгводидактиці / Н. В. Гавриш, С. І. Макаренко // Гуманіт. вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 15. – С. 7 – 10.
44. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища шк., 1985. – 360 с.

- 45.Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
- 46.Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада / В. В. Гербова. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
- 47.Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 4 – 6 лет / В. В. Гербова. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
- 48.Гербова В. В. Планирование работы по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 2. – С. 32.
- 49.Глухов В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – М. : АСТ, 2005. – 351 с.
- 50.Головин Б. Н. Введение в языкознание : учеб. пособие для студентов филол. вузов / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1983. – 231 с.
- 51.Гончаренко А. Хлопчики й дівчатка. Міжособистісні взаємини / А. Гончаренко // Дошк. виховання. – 2007. – № 4. – С. 8 – 10.
- 52.Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь / К. Горанов. – М. : Искусство, 1970. – 519 с.
- 53.Горбунова Н. В. Психолінгвістичний аспект мовленнєвого розвитку дошкільників / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – № 17. – С. 23 – 31.
- 54.Горбунова Н. В. Теорія і практика лексичного розвитку дошкільників : монографія / Н. В. Горбунова. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 336 с.
- 55.Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. центр „Академия”, 1998. – 272 с.
- 56.Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. Гумбольдт // Звегинцев В. А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. – Ч. I. – М., 1960. – С. 85 – 105.

57. Дем'яненко С. Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / С. Д. Дем'яненко. – О., 2006. – 20 с.
58. Деятельность // Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / под ред. Г. Н. Филонова. – М. : Педагогика, 1983. – С. 112 – 118.
59. Дзюбишина-Мельник Н. Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників : програма-довідник / Н. Я. Дзюбишина-Мельник. – К. : Освіта, 1995. – 95 с.
60. Диагностика речевого развития дошкольников / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Изд. РАО, 1997. – 138 с.
61. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – 2-ге вид. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПІС” ЛТД, 2004. – 268 с.
62. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / наук. кер. О. В. Проскура. – К. : Богдана, 2003. – 327 с.
63. Доронова Т. Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей / Т. Н. Доронова. – М. : Просвещение, 2007. – 160 с.
64. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. – К. : Слово, 2005. – 720 с.
65. Дронова О. Диагностика и формирование представлений о красоте в старшем дошкольном возрасте / О. Дронова, И. Левищева // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6. – С. 97 – 101.
66. Дронова О. О. Искусство как средство развития интереса старших дошкольников к творческой деятельности / О. О. Дронова // Дошк. освіта. – 2003. – № 2. – С. 22 – 28.
67. Дронова О. О. Мистецтво живопису як засіб розвитку спілкування у старшому дошкільному віці / О. О. Дронова // Дошк. освіта. – 2004. – № 1(3). – С. 35 – 41.

- 68.Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 392 с.
- 69.Ежкова Н. С. Эмоциональный компонент образования: проектирование содержания / Н. С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 11. – С. 62 – 67.
- 70.Єрмоленко С. Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Л. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Почат. шк. – 1995. – № 1. – С. 33 – 37.
- 71.Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова / под ред. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966. – С. 109 – 124.
- 72.Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 156 с.
- 73.Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М., 1948. – С. 73 – 76.
- 74.Засєкіна Л. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін. – Острог : Вид-во нац. ун-ту „Острозька академія”, 2002. – 168 с.
- 75.Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // Иностр. яз. – 1973. – № 4. – С. 66 – 72.
- 76.Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ, Воронеж : Изд-во НПО МОДЕК, 2001. – 432 с.
- 77.Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- 78.Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатъев. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1961. – 224 с.

- 79.История педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 „Педагогика и психология (дошкольная)” / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.
- 80.Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
- 81.Казакова Р. Г. Актуальные проблемы теории и методики изобразительной деятельности / Социально-педагогический аспект / Р. Г. Казакова. - М.: МГПИ, 1995. - 71с.
- 82.Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т. Г. Казакова. – М. : Педагогика, 1983. – 112 с.
- 83.Казакова Т. Сказочный образ в изобразительном творчестве, или „Оживи сказку” / Т. Казакова, И. Лыкова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 87 – 91.
- 84.Казакова Т. Изобразительная деятельность: интеграция и взаимосвязь видов / Т. Казакова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – С. 80 – 86.
- 85.Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л. О. Калмикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51 – 55.
- 86.Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
- 87.Калмикова Л. О. Групова психолінгвотерапія у формуванні мовленнєвої діяльності дітей / Л. О. Калмикова // Вихователь-методист дошк. закл. – 2009. – № 9. – С. 49 – 52.
- 88.Карабаєва І. Особливості розвитку уяви дітей / І. Карабаєва, С. Ладивір. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
- 89.Карпинская Н. С. Методы воспитания детей дошкольного возраста средствами художественной культуры / Н. С. Карпинская // Наглядность и слово в художественном воспитании дошкольников (методы

- художественного воспитания) / отв. ред. Н. П. Сакулина. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1955. – Вып. 69. – С. 165 – 203.
90. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
91. Квач Н. В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5 – 7 лет : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. В. Квач. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
92. Кирста Н. Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Н. Р. Кирста. – О., 1997. – 16 с.
93. Колунова Л. А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Колунова Людмила Александровна. – М., 1993. – 173 с.
94. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова. – Л. : Наука, 1980. – 164 с.
95. Комарова Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников / Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 1970. – 152 с.
96. Комарова Т. С. Игра и изобразительное творчество / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 74 – 76.
97. Коменский Я. А. Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет / Я. А. Коменский // Антология гуманной педагогики. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
98. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
99. Компанцева Л. В. Педагогические условия формирования выразительности образа человека в рисунках детей старшего дошкольного

- возраста : дис. ... канд. пед. наук : Компанцева Лина Владимировна. – Ростов-н/Д. : РГПИ, 1996. – 202 с.
100. Кон И. С. Открытие „Я” / Игорь Семёнович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
 101. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; заг. ред Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
 102. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Т. М. Котик. – О., 2005. – 43 с.
 103. Котляр В. Ф. Изобразительная деятельность дошкольников / В. Ф. Котляр. – Киев : Рад. шк., 1986. – 92с.
 104. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : ВЦ „Академія”, 2006. – 368 с.
 105. Кочерга О. Хлопчики: які вони? Психофізіологічні особливості / О. Кочерга // Дошк. виховання. – 2007. – № 2. – С. 5 – 7.
 106. Кочерга О. Дівчатка: які вони? Психофізіологічні особливості / О. Кочерга // Дошк. виховання. – 2007. – № 3. – С. 5 – 8.
 107. Красный Ю. Е. Синий кот. Школа творческого развития / Ю. Е. Красный. – Днепропетровск, 2004. – 102 с.
 108. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
 109. Крутий Е. Л. Коммуникативно-развивающая технология обучения русскому языку и развития речи детей среднего дошкольного возраста / Е. К. Крутий. – Запорожье : ООО „ЛИПС” ЛТД, 2007. – 280 с.
 110. Крутий К. Л. Нетрадиционные приемы развития речи детей старшего дошкольного возраста : метод. пособие к изданию „Коммуникативно-развивающая технология обучения русскому языку и развитию речи детей

- старшого дошкільного віку” / К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2008. – 88 с.
111. Крутий К. Л. Навчання української мови дітей дошкільного віку: теорія і практика / К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ЛПІС, 2000. – 156 с.
 112. Крутий К. Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєво пасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2003. – 320 с.
 113. Крутий К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2005. – 208 с. – Бібліогр. : с. 205.
 114. Крутий К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / К. Л. Крутий. – К., 2005. – 44 с.
 115. Крутий К. Л. Лінгводидактична модель мовленнєвого супроводу дитини старшого дошкільного віку / К. Л. Крутий // Пріоритетні напрямки роботи дошкільної освіти на 2008 – 2009 навчальний рік : метод. аспект. – Вип. сьомий / за наук. ред. К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2008. – С. 111 – 131.
 116. Крутий К. Л. Дитячі okazіоналізми як продукт мовної системи / К. Л. Крутий // Дошк. освіта. – 2009. – № 4(26). – С. 34 – 44.
 117. Крутий К. Л. Конспекти занять із художньо-мовленнєвої діяльності дітей середнього дошкільного віку / К. Л. Крутий, О. П. Кулинич, Н. В. Погрібняк. – Запоріжжя : ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2009. – 164 с.
 118. Кудрявцев В. Перспективні напрями досліджень розвитку дитячої мови / В. Кудрявцев // Дошк. освіта. – 2005. – № 2(8). – Режим доступу до ст. :

http://www.ukrdeti.com/2005/2_a5_2005.html

119. Кудыкина Н. В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кудыкина Надежда Васильевна. – Киев, 1980. – 151 с.
120. Лабунская Г. В. Художественное воспитание в семье / Г. В. Лабунская. – М. : Педагогика, 1970. – 47 с.
121. Лаврентьева А. И. Краткий словарь-справочник лингвистических терминов (введение в науку о языке) / А. И. Лаврентьева. – М. : МГПУ, 2002. – 17 с.
122. Лаврентьева А. И. Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе) : учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / А. И. Лаврентьева. – М. : МГПУ, 2003. – 51 с.
123. Лаврентьева А. Формирование семантической стороны речи / А. Лаврентьева, О. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 3 – 9.
124. Ласунова С. В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / С. В. Ласунова. – О., 2000. – 20 с.
125. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
126. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 78 с.
127. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности : сборник. – М. : Наука, 1974. – С. 21 – 28.
128. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
129. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 211 с.

130. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – С. 5 – 20.
131. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1975. – 302 с.
132. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников // Психология речи : учен. зап. / А. М. Леушина. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1941. – Т. 35. – С. 22 – 71.
133. Ликова І. О. Програма художнього виховання, навчання і розвитку дітей 2 – 6 років „Кольорові долоньки” / І. О. Ликова. – Х. : Веста : Вид-во „Ранок”, 2007. – 128 с.
134. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 136 – 137.
135. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / за заг. ред. А. М. Богущ. – О. : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
136. Лінгводидактичний словник-довідник з „Шкільного курсу мови (української, російської) з методикою навчання в початкових класах” / авт.-упоряд. Л. Я. Бірюк. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 160 с.
137. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А. Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АН РСФСР, 1959. – С. 319 – 327.
138. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Луцан Надія Іванівна. – О., 1995. – 185 с.
139. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – О. : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2005. – 319 с.
140. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Н. І. Луцан. – О., 2006. – 45 с.

141. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища шк., 1974. – 355 с.
142. Львов М. Р. Риторика / Р. М. Львов. – М. : Изд. центр „Academia”, 1995. – 256 с.
143. Макаренко С. І. Образність мовлення та малюнок в дошкільному віці / С. І. Макаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. (спецвип.) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2007. – С. 393 – 398.
144. Макаренко С. І. Особливості словника хлопчиків та дівчаток 5-го року життя в процесі образотворчо-мовленнєвої діяльності / С. І. Макаренко // Гуманіт. вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : наук.-теорет. зб. – Вип. XXII. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 48 – 53.
145. Макаренко С. І. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей / С. І. Макаренко // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Вип. 50. – Ч. 1. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 201 – 206.
146. Макаренко С. І. Про що говорить дитячий малюнок? / С. І. Макаренко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Ч. II. – 2010. – № 7(194). – С. 9 – 19.
147. Макаренко С. І. Формування естетичної логосфери дошкільнят в образотворчій діяльності / С. І. Макаренко // Дошк. виховання. – 2010. – № 4. – С. 8 – 12.
148. Макарова Е. Г. В начале было детство: записки педагога / Е. Г. Макарова. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
149. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / за ред. З. П. Плохій. – К. : Пед. думка, 1999. – 286 с.
150. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07. „Педагогическая психология” / А. К. Маркова. – М., 1974. – 52 с.

151. Мацько Л. Стилiстика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.
152. Методика розвитку речі дітей дошкільного віку / Л. Н. Федоренко, Г. А. Фомичёва, В. К. Лотарёв, А. П. Николаичева. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
153. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
154. Михайлова А. И. Современные подходы к организации художественно-творческой деятельности дошкольников / А. И. Михайлова, С. И. Макаренко, С. А. Иварлак, Е. А. Михеева. – Донецк : ИППО, 2005. – 166 с.
155. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка / М. Монтессори. – М. : Тип. Госснаба, 1993. – 168 с.
156. Мухина В. С. Психология дошкольника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
157. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 240 с.
158. Наукова школа академіка Алли Богуш : монографія / упоряд. і заг. ред. А. М. Богуш. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2009. – 528 с.
159. Науменко Т. И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. И. Науменко. – Киев, 1991. – 19 с.
160. Новий тлумачний словник української мови : у чотирьох томах / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконіт, 1998. – Т. 1. – 4.

161. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 4 – 5 роки життя / авт.-уклад. О. С. Нурєєва, З. І. Шейнфельд. – Х. : Вид. група „Основа”: „Тріада+”, 2008. – 253 с.
162. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
163. Непомняща І. М. Методика використання лінгводидактичних ідей Є. І. Тихєєвої у збагаченні побутового словника дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / І. М. Непомняща. – О., 1996. – 25 с.
164. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Н. И. Непомнящая. – Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2000. – 176 с.
165. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур ; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2010. – 376 с.
166. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с. – Режим доступа до : <http://psylib.org.ua/books/obuhl01/index.htm>
167. Опевалова Е. В. Психологический анализ взаимодействия образного и вербального в умственной деятельности дошкольника : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая, детская и возрастная психология” / Е. В. Опевалова. – Л., 1980. – 21 с.
168. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / І. І. Осадченко. – Луцьк, 2005. – 22 с.
169. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академ-видав, 2008. – 432 с.

170. Парамонова Л. Пятилетний возраст: базисное содержание образования и его реализация / Л. Парамонова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 10. – С. 86 – 89.
171. Патрина К. Т. Особенности понимания значения слова детьми старшего дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (по психологии) : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / К. Т. Патрина. – М., 1955. – 16 с.
172. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
173. Песталоцци Й. Г. Избранные педагогические произведения в трёх томах / Й. Г. Песталоцци ; под ред. Ф. М. Шабоевой. – М. : Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1963. – Т .2. – 563 с.
174. Пироженко Т. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пироженко Тамара Александровна. – Киев, 1995. – 213 с.
175. Підкурманна Г. Дитяча творчість. Програма та методичні рекомендації з художнього розвитку дітей дошкільного віку / Г. Підкурманна // Дитячий садок. – 2001. – № 26(122). – 63 с.
176. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу / Т. О. Піроженко. – Запоріжжя : „ЛПС” ЛТД, 2003. – 168 с.
177. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна психологія” / Т. О. Піроженко. – К., 2004. – 40 с.
178. Пономарьова К. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / К. І. Пономарьова. – К., 2002. – 19 с.
179. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / І. І. Попова. – О., 2006. – 21 с.
180. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Постоян Тетяна Григорівна. – О., 1998. – 195 с.
 181. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Т. Г. Постоян. – О., 1998. – 15 с.
 182. Потапова Е. В. Особенности организации коллективных работ по изобразительной деятельности в ДОУ / Е. В. Потапова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2009. – № 1. – С. 86 – 95.
 183. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Киев : СИНТО, 1993. – 190 с.
 184. Професійна освіта : словник / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
 185. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники) / авт.-сост. Е. В. Доценко. – Волгоград : Учитель, 2008. – 297 с.
 186. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с.
 187. Психологія мовлення і психолінгвістика / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В. ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : Переяслав-Хмельницький пед. ін-т, 2008. – 235 с.
 188. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с.
 189. Развитие речи и речевого общения дошкольников : сб. науч. тр. / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : РАО, 1995. – 152 с.
 190. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 536 с.

191. Рєпіна Т. Син і донька: чи однаково виховуємо? / Т. Рєпіна // Дошк. виховання. – 1995. – № 5 – 6. – С. 8 – 9.
192. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : Вид-во „ПП Медведєв”, 2007. – 304 с.
193. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
194. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
195. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руденко Юлія Анатоліївна. – О., 2003. – 236 с.
196. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
197. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова // Популярна енциклопедія „Просвіти” / ред. Н. Бічуж. – Л. – Краків – Париж : Просвіта, 1993. – Ч. 4. – С. 93.
198. Рыбников Н. А. Детские рисунки и их изучение / Н. А. Рыбников. – М. – Л., 1926. – 48 с.
199. Савушкина Е. В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савушкина Елена Владимировна. – М., 1994. – 154 с.
200. Садова Т. А. Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX століття – перша половина XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Садова Тетяна Анатоліївна. – О., 1997. – 214 с.
201. Сакулина Н. П. Роль слова и наглядных приёмов в обучении рисованию и лепке в детском саду / Н. П. Сакулина // Наглядность и слово в художественном воспитании дошкольника (методы

- художественного воспитания) / отв. ред. Н. П. Сакулина. – М. : Изд-во АПН, 1955. – Вып. 69. – С. 3 – 85.
202. Саприкіна О. В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / О. В. Саприкіна. – О., 2008. – 17 с.
 203. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
 204. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1974. – 250 с.
 205. Синько Ю. В. Педагогика понимания : учеб. пособие / Ю. В. Синько, М. Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 189 с.
 206. Система естетичного виховання в дитячому садку / за заг. ред. Н. О. Ветлугіної. – К. : Рад. шк., 1977. – 256 с.
 207. Скрипкина Т. П. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов: В помощь практическим психологам : учеб. пособие / Т. П. Скрипкина, Э. К. Гульянц. – Ростов-н/Д. : Изд-во РГПУ, 1993. – 112 с.
 208. Смага А. А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / Смага Анна Александровна. – М., 1992. – 165 с.
 209. Соловьёва Н. В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н. В. Соловьёва. – М., 1999. – 24 с.
 210. Соломенникова О. А. Развитие сенсорных способностей детей дошкольного возраста в процессе эстетического воспитания / О. А. Соломенникова, И. В. Крутова // Педагогика творчества : развитие языковых и творческих способностей дошкольников. – М. : Ин-т развития дошкольного образования РАО, 2007. – С. 167 – 176.

211. Сомкова О. Н. Формирование творческих умений у детей 5 – 6 лет в процессе освоения художественно-речевых образов (загадок) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / О. Н. Сомкова. – Л., 1997. – 21 с.
212. Сомкова О. Развиваем речь детей / О. Сомкова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 37 – 46.
213. Сорокин Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М. : Наука.
214. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
215. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : НПО „МОДЭК”, 2002. – 224 с.
216. Соцкая Е. П. Формирование эмоционально-выразительной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений живописи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соцкая Елена Петровна. – Одесса, 2008. – 191 с.
217. Срезневский И. И. Про изучение родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И. И. Срезневский // Русское слово. – М. : Просвещение, 1986. – С. 107 – 123.
218. Струнина Е. М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Струнина Елизавета Михайловна. – М., 1984. – 132 с.
219. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Укр. мова і л-ра в шк. – 1965. – № 5. – С. 47 – 54.
220. Сучасне заняття в дошкільному закладі / за ред. Н. В. Гавриш ; авт. кол. : Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
221. Тамбовцева А. Г. Пути совершенствования методики формирования грамматического строя речи дошкольников (раздела словообразования) /

- А. Г. Тамбовцева // Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду. – М., 1979.
222. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей / К. Тейлор ; пер. с англ. Е. Рыбиной. – 3-е изд. – М. : Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. – 224 с.
223. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 216 с.
224. Трёхлетки, четырёхлетки, пятилетки, шестилетки. Четыре детских возраста глазами воспитателей и авторов разных дошкольных программ : сборник. – СПб. : Образовательные проекты ; М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
225. Трифонова О. С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (українська мова)” / О. С. Трифонова. – О., 1998. – 15 с.
226. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1968. – С. 87 – 92.
227. Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве: Развитие связной речи: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Ушакова Оксана Семеновна. – М., 1996. – 364 с.
228. Ушакова О. С. Знакомим дошкольников с литературой : конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – М. : ТЦ „Сфера”, 1999. – 224 с.
229. Ушакова О. С. Программа развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. – 2-е изд. – М. : ТЦ „Сфера”, 2008. – 56 с.
230. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника / О. С. Ушакова. – М. : ТЦ „Сфера”, 2008. – 240 с.
231. Ушакова Т. Н. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова и др. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
232. Ушинский К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський. – Твори : у 6 т. – К. : Рад. шк., 1955. – Т. 2. – С. 406 – 560.

233. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
234. Фесюкова Л. Б. Розвиток уяви і мовлення у дітей 4 – 7 років / Л. Б. Фесюкова. – Х. : Веста: ТОВ Вид-во „Ранок”, 2007. – 128 с.
235. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : УРЕАН України, 1973. – С. 358.
236. Флёрина Е. Л. Разговорная речь в детском саду / Е. А. Флёрина // Эстетическое воспитание дошкольников. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 274 – 276.
237. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. – О. : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
238. Фребель Ф. Дитячий садок / Ф. Фребель // Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упоряд. З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – К. : Вища шк., 1974. – 319 с.
239. Хаджирадева С. К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (російська мова)” / С. К. Хаджирадева. – О., 1996. – 24 с.
240. Харченко В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова / В. К. Харченко // Рус. яз. в шк. – 1976. – № 3. – С. 67 – 68.
241. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. В. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1974. – 287 с.
242. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
243. Цехмістер О. Поліхудожній розвиток змалку / О. Цехмістер, Л. Голік, С. Морозова // Дошк. виховання. – 2006. – № 4. – С. 12 – 13.

244. Чемортан С. М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников / С. М. Чемортан. – Кишинев : Штиинца, 1986. – 110 с.
245. Чуковский К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский // Собр. соч. в 2-х т. – М. : Правда, 1990. – Т. 1. – С. 73 – 404.
246. Шахнарович А. М. Психолінгвістический аналіз семантики и грамматики (на материале онтогенеза) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 243 с.
247. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн. – Петроград : Школа и жизнь, 1915. – 309 с.
248. Шульга Л. М. Барвіста радість (Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання) / Л. М. Шульга. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПІС” ЛТД, 2007. – 280 с.
249. Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24 – 39.
250. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 387 с.
251. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном воздасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.
252. Эстетическое воспитание в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1978. – 207 с.
253. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. – Минск : Элайда, 2000. – 704 с.
254. Юсов Б. П. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности / Б. П. Юсов, В. И. Ильченко, О. А. Левченко. – Луганск : Пресса, 1997. – 157с
255. Ядэшко В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет / В. И. Ядэшко. – М. : Просвещение, 1966. – 96 с.

256. Яшина В. И. Словарная работа с детьми 5-го года жизни : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец : 13.00.07 „Теория и методика дошкольного образования” / В. И. Яшина. – М., 1975. – 26 с.
257. Jameson K. Pre-school and infant-art / K. Jameson. – Studio vista London, 1973. – 155 p.
258. Luckens. Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen. Zeit. f. Kinderfors. – Chung, 11 – 1897.
259. Maccoby E. E. The psychology of sex differences / E. E. Maccoby, C. N. Jacklin. – Stanford, 1978. – 150 p.
260. Torrance E. Education and creativity / E. Torrance // Creativity: Progress and Potential (By ed. C. Taylor). – N.Y. : McGraw Hill, 1964. – P. 42 – 57.

Додаток А

Порівняльний аналіз завдань з організації образотворчої діяльності дітей 5-го року життя в чинних програмах з дошкільної освіти України

Завдання роботи в чинних програмах Складові роботи	Програма виховання дітей дошкільного віку „Малятко” [149, с. 221]	Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років „Дитина” [62, с. 118]	Програма розвитку, навчання та виховання дітей „Дитина в дошкільні роки” [61, с. 152]	Програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” [8, с. 141]
1	2	3	4	5
– розвиток естетичного сприймання	розділ „Образотворче мистецтво” Виховувати в дітей емоційно-естетичне ставлення до навколишньої дійсності й учити творчо відображати її в роботах з малювання; розвивати естетичне сприймання, уяву, фантазію, відчуття ритму в кольорах та лініях	розділ „Чарівні фарби і талановиті пальчики” Розвивати емоційну та зорову чутливість, здатність захоплюватись, дивуватись, радіти розмаїттю барв, образів, звуків у навколишньому світі, милуватись виразністю ліній, форм, кольору при розгляданні предметів побуту, картинок, ілюстрацій, репродукцій творів художників, радіти привабливим, яскравим народним іграшкам;	розділ „Образотворче мистецтво” Формувати образну уяву про предмети та явища довкілля, виділяти в них головне, типові ознаки, якості.	розділ „Образотворча діяльність” Долучати до споглядання краси природи, різноманітності форм і кольорів предметного та соціального довкілля. Навчати виділяти частини в будові, порівнювати форми частин з геометричними еталонами (колом, овалом, квадратом, прямокутником, трикутником), зіставляти частини за величиною, визначати колір та його відтінки. Спонукаати до емоційного сприйняття та відгуку, бажання передати побачене доступними образотворчими засобами.

	Посилювати враження від сприймання художнього образу поезією, музикою	Збагачувати враження дітей від образотворчої діяльності, поєднуючи її з відповідною музикою й поетичним словом		
– виразні засоби	помічати виразні засоби – колір, лінію, основну форму, композицію; помічати більшу кількість ознак предмета, створюючи виразний образ, і заохочувати дітей самостійно передавати образи	Підвести до розуміння, що кольором, лінією та формою можна не тільки зобразити предмет (круглий, овальний, прямокутний тощо), а й передати його настрій (одяг святковий чи буденний; дерево радісне чи сумне; зайчик веселий чи зляканий)	Учити помічати виразні засоби: колір, форму, композицію.	
–використання дитячих робіт	спрямовувати діяльність дітей на практичне використання робіт в іграх, розвагах, святах			
	виховувати культуру праці			
<i>Результати навчально-виховної роботи</i>		Дитина із захопленням займається різними видами художньої діяльності (можливо, якійсь віддає перевагу); розказує про те, що створила; емоційно відгукується на прояви краси в житті, природі та мистецтві		

**Порівняльний аналіз завдань з ознайомлення з образотворчим мистецтвом дітей 5-го року життя в чинних
програмах з дошкільної освіти України**

1	2	3	4	5
	Продовжувати викликати в дітей бажання емоційно сприймати твори мистецтва (живопис, графіка, українське декоративно-прикладне мистецтво, дрібна пластика), помічати виразність образу, основні засоби передачі його художником	Розвивати чутливість до гармонії кольору, виразності лінії та форми васильківської, опішнянської, косовської кераміки, вишиванок, писанок та малюнків на тканинах, чарівних розписів Ганни Собачко, Марії Приймаченко та інших народних майстрів	Формувати в дітей бажання знайомитися, емоційно сприймати твори зображувального мистецтва, помічати виразність образу, основні засоби передачі його художниками	Розвивати емоційну чутливість. Учити емоційно відгукуватися на твори образотворчого мистецтва. Учити розглядати й розрізняти жанри живопису (пейзаж, портрет, натюрморт); види образотворчого мистецтва (графіка, живопис); помічати виразні засоби образу у творі, підкреслювати емоційні враження відповідною музикою
живопис			Дати знання про те, що художні картини належать до мистецтва живопису, розуміти його відмінності від графіки, емоційно відгукуватися, відчувати настрій художніх образів. Упізнавати жанри живопису: натюрморт, пейзаж	Учити емоційно сприймати репродукції картин
графіка			Діти набувають знань про особливості книжкової графіки (супроводжує текст книги). Відмічають виразність зображуваних образів, упізнають їх, співвідносять їх з відповідним текстом: розуміють деякі особливості малюнка, засобів виразності графіки	Учити емоційно сприймати ілюстрації

Додаток Б

Анкета для вихователів дошкільних навчальних закладів

Шановні колеги!

Ця анкета складена з метою поглибленого вивчення стану лексичної роботи в дошкільних закладах, зокрема в процесі образотворчої діяльності.

Ваша думка допоможе визначити недоліки й накреслити шляхи їхнього подолання.

1. Оцініть за 10-бальною системою, яке місце у Ваших заняттях образотворчою діяльністю з дітьми займає мовлення (зокрема лексична) робота:

<i>Етапи заняття</i>	<i>Мовлення вихователя</i>	<i>Мовлення дітей</i>
I. Підготовча до зображення робота		
II. Власне зображення		
III. Закінчення заняття		

2. Яку спрямованість має словникова робота на Ваших заняттях з образотворчої діяльності:

- а) термінологічну (спрямованість на оволодіння образотворчими, мистецтвознавчими та іншими термінами);
- б) естетичну (щодо оволодіння назвами властивостей, якостей, ознак зображуваного);
- в) предметну (пов'язану з лексичним полем за темою заняття).

3. Чи використовуєте Ви в роботі з образотворчої діяльності з дітьми художнє слово? Як часто? З якою метою:

- а) вимагає методика;
- б) для створення емоційного настрою дітей відповідно до теми зображення;
- в) Ваш варіант.

4. Який з розділів словникової роботи на заняттях з образотворчої діяльності реалізується Вами найбільшою мірою:

- а) кількісне накопичення словника;
- б) уточнення значення й смислових відтінків слів, їхнє доречне вживання;
- в) активізація словника.

5. Перерахуйте прийоми уточнення значення слів, які Ви використовуєте в роботі з образотворчої діяльності:

- а) часто –
- б) періодично –
- в) зрідка –

6. Чи спостерігали Ви на практиці, як образотворча діяльність впливає на виразність, образність, красу дитячого мовлення? Наведіть приклади.

7. Наскільки схожі дитячі образотворчі роботи, виконані на одному занятті? З чим це, по-вашому, пов'язано? Чи пов'язано це зі спрямованістю, якістю словникової роботи на занятті?

Дякуємо за щирі відповіді!

Додаток В

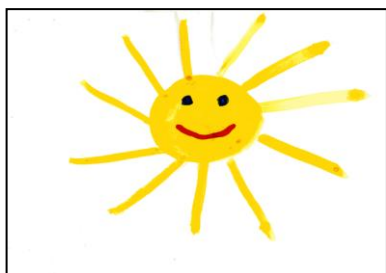
Матеріали до констатувального експерименту

Додаток В.1

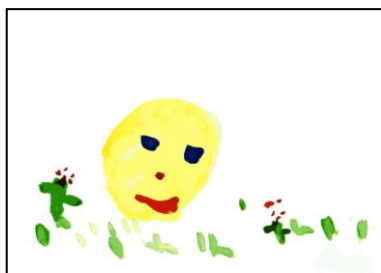
Малюнки до експериментального завдання

„Розповідь за власним малюнком”

Малюнки Лади З.



Мал. В.1.2.
„Сонечко
всміхається”



Мал. В.1.2.
„Колобок”



Мал. В.1.3.
„Весняні квіти”

Малюнки Даринки Б.



Мал. В.1.4.
„Осіннє дерево”



Мал. В.1.5.
„Курчата гуляють по
лузку”



Мал. В.1.6.
„Як зайчик сховався
від лисиці”

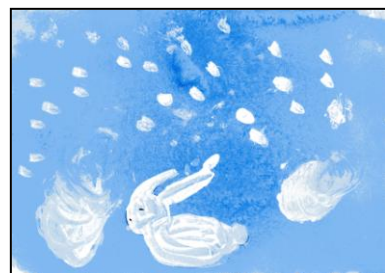
Малюнки Ігоря К.



Мал. В.1.7.
„Сонечко заглядає
у віконечко”

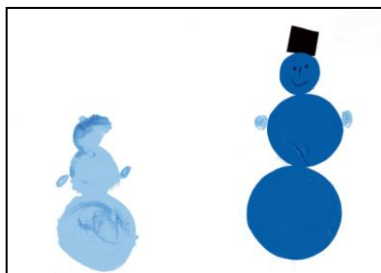


Мал. В.1.8.
„Веселий їжачок”



Мал. В.1.9.
„Як зайчик сховався
від лисиці”

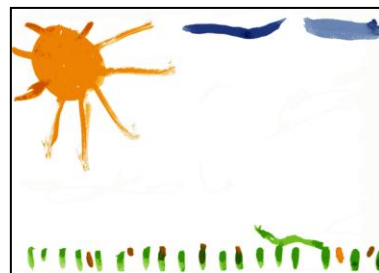
Малюнки Микити М.



Мал. В.1.10.
„Веселі сніговички”



Мал. В.1.11. „Лялька-
неваляйка”



Мал. В.1.12.
„Сонечко світить,
квіточки ростуть”

Додаток В.2

Малюнки до експериментального завдання „Намалюй-ка”

Малюнки Лади З.

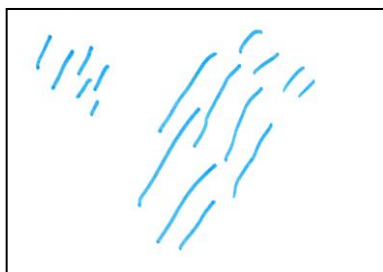


Рис. В.2.1.
Дощик крапає –
дощик ллється

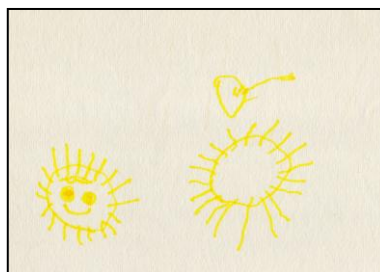


Рис. В.2.2.
Сонечко гаряче –
сонечко заховалось

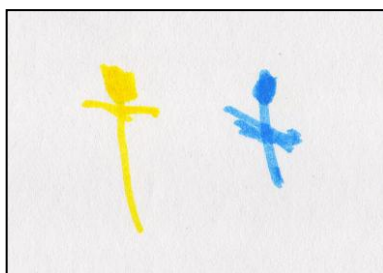


Рис. В.2.3.
Квітка запашна –
квітка зів'яла



Рис. В.2.4.
Сміливий – боягуз

Малюнки Даринки Б.

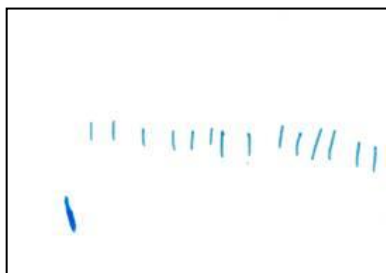


Рис. В.2.5.
Дощик крапає –
дощик ллється

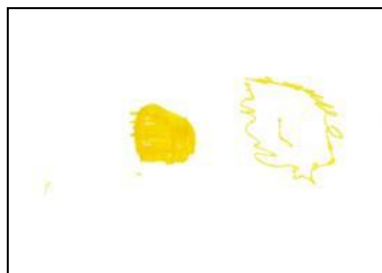


Рис. В.2.6.
Сонечко гаряче –
сонечко заховалось



Рис. В.2.7.
Квітка запашна –
квітка зів'яла

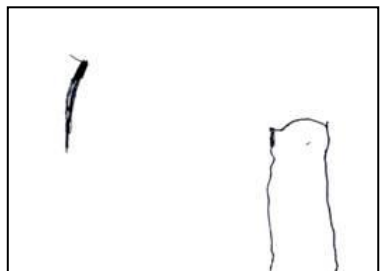


Рис. В.2.8.
Сміливий –
боягуз

Малюнки Ігоря К.

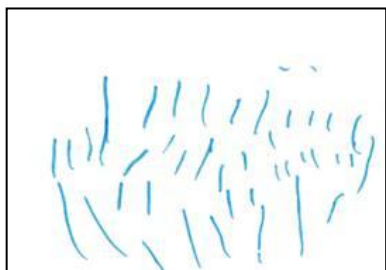


Рис. В.2.9.
Дощик крапає –
дощик ллється

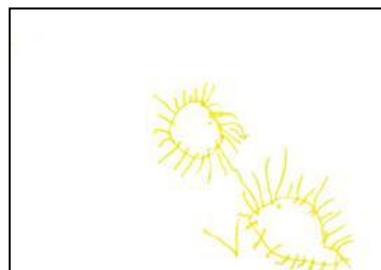


Рис. В.2.10.
Сонечко гаряче –
сонечко заховалось

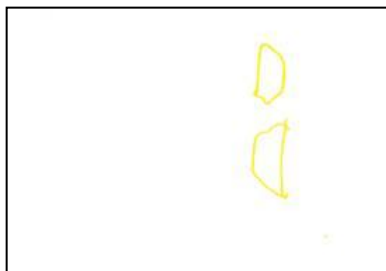


Рис. В.2.11.
Квітка запашна –
квітка зів'яла

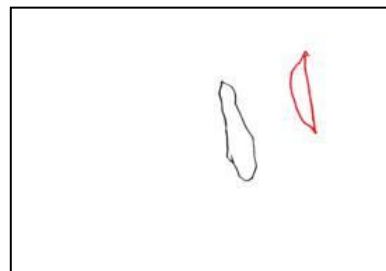


Рис. В.2.12.
Сміливий – боягуз

Додаток В.3

Ілюстрації до завдання „Розкажи про картинку”

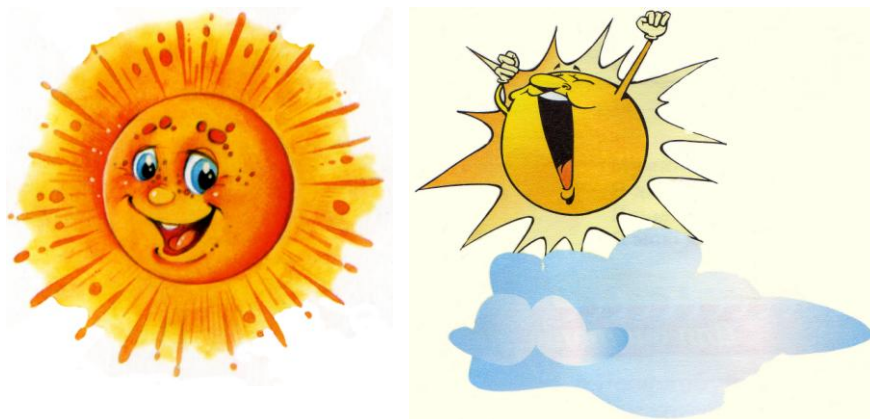
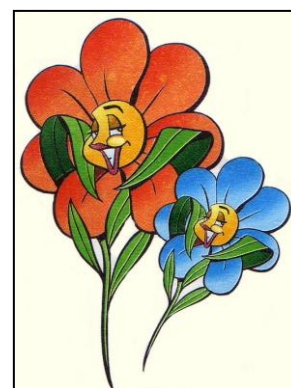
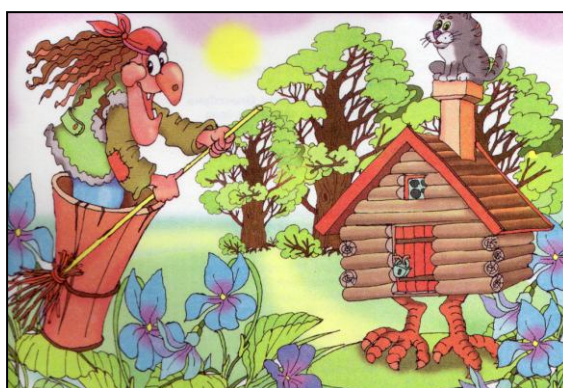


Рис. В.3.1. „Сонечка”

Рис. В.3.2.
„Дивний чоловічок”Рис. В.3.3.
„Вовк”Рис. В.3.4.
„Квіти”Рис. В.3.5.
„Баба Яга”

Додаток Г

Методичне забезпечення експериментальної методики збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності

Додаток Г.1

Термінологічний словник

а) Обладнання та матеріали: *папір, олівці, фломастери, фарби – гуаш, акварель, крейда; пензлик (ворс), підставка під пензлик, склянка для води, палітра для змішування фарб, тичок, мольберт*

Послідовність виконання зображення: *спочатку, потім, нарешті*

б) Ознаки зображуваних предметів:

Основні кольори спектра: *жовтий, синій, червоний, зелений, білий, чорний, коричневий; їхні відтінки: світло-зелений, темно-зелений, світло-коричневий, темно-коричневий. Опредмечені кольори: рожевий, блакитний, сірий, жовтогарячий, вишневий, малиновий, лимонний, шоколадний, салатний, волошковий, бузковий, морквяний*

Різноманітні лінії: *хвилясті (ласкаві), ламані (колючі), навкісні (енергійні), закруглені (сумні)*

Форма: *кругла, квадратна, овальна, трикутна, прямокутна*

Величина: *маленький, середній, великий*

Просторове розташування: *посередині, вгорі, внизу, праворуч, ліворуч, поруч, біля*

в) техніка виконання зображення:

штампування, відтиск, друкування, малювання, набрежк, штрихування

г) мистецтвознавчі терміни:

натюрморт, пейзаж, портрет, ілюстрація, живопис, тло.

Додаток Г.2

Перспективний план реалізації експериментальної методики

Розподіл блочно-тематичних циклів, включених у наскрізне тематичне
планування освітнього процесу протягом року

I – чуттєво-інформаційний етап:

- „Сонечко” (тема „Спогади про літо”),
- „Яблука” (тема „Фрукти”),
- „Осінній наряд дерев” (тема „Дерева восени”),
- „Вантажні автомобілі” (тема „Транспорт”),
- „Усім-усім потрібен дім” (тема „Будівництво”),
- „Вийшов дощик погуляти” (тема „Погода восени”).

II – дослідно-експериментальний етап:

- „Сніжинка” (тема „Сніг”),
- „Зимові сні природи” (тема „Рослини взимку”),
- „Ялинка-веселинка”, „Настрій”, „Подарунок” (тема „Новорічне свято”),
- „Снігрєнята” (тема „Зимові розваги”),
- „Чарівні фігури” (тема „Чарівники”),
- „Кіт” (тема „Хто як зимує. Домашні тварини”),
- „Вовк” (тема „Хто як зимує. Дикі тварини”),
- „Зима” (тема „Пори року. Зима”).

III – комунікативно-творчий етап:

- „Смішинка” (тема „День гумору”),
- „Весна – квітами рясна” (тема „Чому весну називають квітучою”),
- „Добрі та злі” (тема „Краса душі – доброта”),
- „Чудова книга – словник!” (тема „Наші книжки”).

Додаток Д

Наочний матеріал до формувального експерименту

Додаток Д.1

Малюнки дітей (блочно-тематичний цикл „Яблука”)



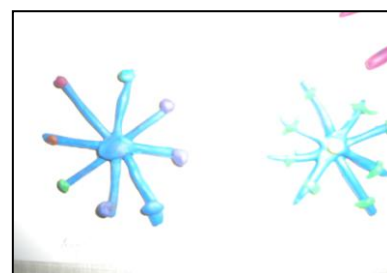
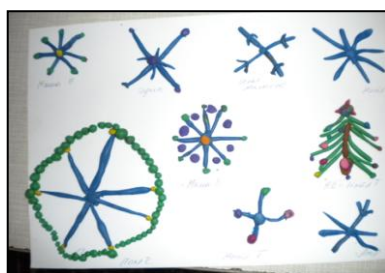
Додаток Д.2

Образотворчі роботи (блочно-тематичний цикл „Вантажні автомобілі”)



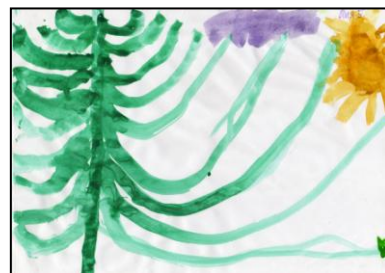
Додаток Д.3

Фотомонтаж і малюнки дітей (блочно-тематичний цикл „Сніжинка”)



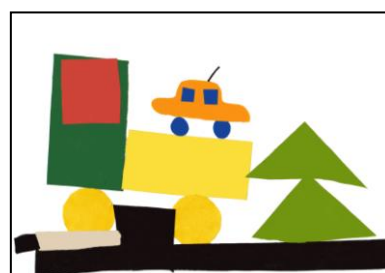
Додаток Д.4

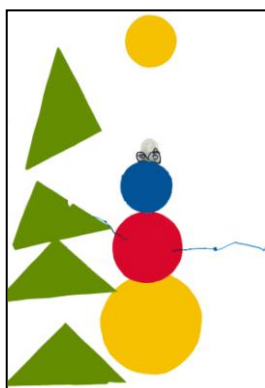
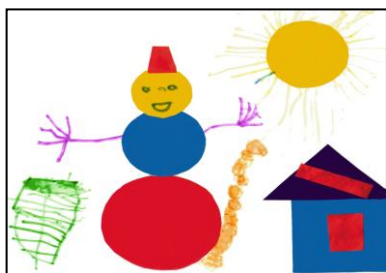
Малюнки дітей (блочно-тематичний цикл „Ялинка”)



Додаток Д.5

Фотомонтаж та малюнки дітей (блочно-тематичний цикл „Чарівні фігури”)





Додаток Д.6

Фотомонтаж та образотворчі роботи дітей до блочно-тематичного циклу
„Зима”



Додаток Д.7

Фотомонтаж та малюнки дітей до блочно-тематичного циклу
„Весна – квітами рясна”



Додаток Ж

Наочний матеріал контрольного експерименту

Малюнки до експериментального завдання „Намалюй-ка”

Рис. Ж.1.

Дощик крапає – дощик ллється

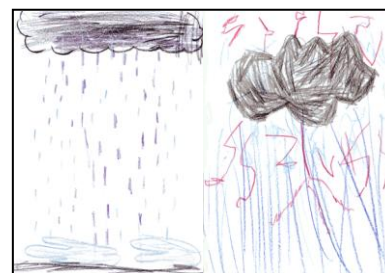


Рис. Ж.2.

Сонечко гаряче – сонечко заховалось

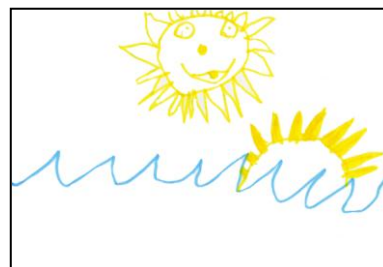


Рис. Ж.3.

Квітка запашна – квітка зів'яла

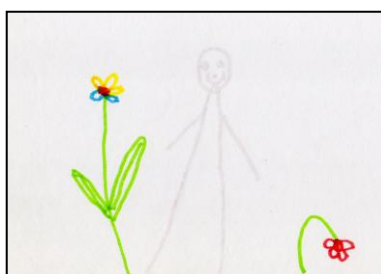
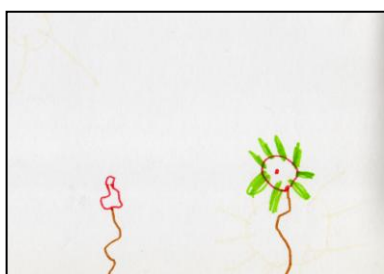
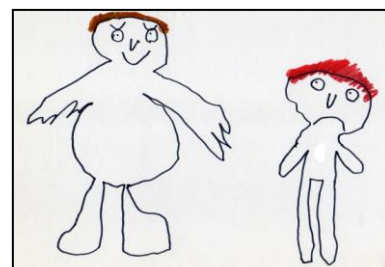
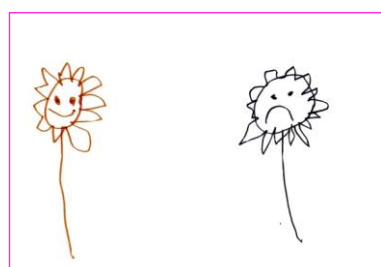


Рис. Ж.4.

Сміливий – боягуз



Додаток 3

Додаток 3.1.

**Копія екрану ПК з розрахунками (MS Excel), що підтверджують
однакову сформованість словника дітей КГ та ЕГ
до початку формувального експерименту**

Н	І	J
Результати КГ та ЕГ до формувального експерименту		
Двохвибірковий t-тест з однаковими дисперсіями		
	<i>КГ до</i>	<i>ЕГ до</i>
Середнє	45,55	45,3
Дисперсія	105,125	100,82
Спостереження	3	3
Об'єднана дисперсія	102,9725	
Гіпотетична різниця середніх	0	
df	2	
t-статистика	0,024636521	
P(T<=t) одностороннє	0,491290996	
t критичне одностороннє	2,91998558	
P(T<=t) двостороннє	0,982581992	
t критичне двостороннє	4,30265273	
0,025<4,303 - розбіжності статистично не достовірні, тобто дошкільники КГ та ЕГ мають однаковий рівень розвитку словника		

Додаток 3.2.

Копія екрану ПК з розрахунками, що підтверджують розбіжності у сформованості словника дітей ЕГ та КГ після проведення експерименту

Н	І	Ж	К	Л	М
Результати КГ та ЕГ після формувального експерименту					
Двохвибірковий t-тест з однаковими дисперсіями					
			$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{0,05}$	
	ЕГ після	КГ після	22,454718	5,99	
Середнє	45,36666667	23,03333333	$\chi^2_{\text{емп}}=22,45>5,99=\chi^2_{0,05}$		
Дисперсія	10,49333333	52,62333333	Достовірність розбіжностей у навчанні дітей ЕГ та КГ після експерименту складає 95%		
Спостереження	3	3			
Об'єднана дисперсія	31,55833333				
Гіпотетична різниця середніх	0				
df	4				
t-статистика	4,869026609				
P(T<=t) однобічне	0,004112735				
t критичне однобічне	2,131846782				
P(T<=t) двобічне	0,008225469				
t критичне двобічне	2,776445105				
4,869>2,776 - розбіжності статистично достовірні, тобто дошкільники КГ та ЕГ мають різний рівень сформованості словника					

[illegible]