

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

**МАТЮХА Галина Василівна**

УДК: 372. 218 + 372. 65

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**  
**УМІНЬ УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник**  
**Фунтікова Ольга Олександрівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Мелітополь – 2008

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УМІНЬ УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Проблема навчання англійської мови дошкільників у наукових дослідженнях.....	11
1.2. Аналіз авторських програм і посібників з навчання дошкільників англійської мови.....	21
1.3. Психологічні передумови навчання дітей старшого дошкільного віку іншомовного спілкування.....	40
Висновки до першого розділу .....	57
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УМІНЬ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ .....</b>	<b>60</b>
2.1. Лінгводидактичні принципи формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою.	60
2.2. Лінгводидактична модель формування у старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування.....	78
2.3. Компоненти змісту навчання усного англомовного спілкування та методика їхньої поетапної реалізації.....	89
2.4. Система вправ з формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою та методичні рекомендації щодо їх виконання.....	108
Висновки до другого розділу.....	156
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УСНИХ АНГЛОМОВНИХ УМІНЬ СПІЛКУВАННЯ.....</b>	<b>163</b>
3.1. Організація експериментального етапу дослідження ефективності методики формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою.....	163
3.2. Результати констатувального етапу експерименту та їх аналіз.....	174

3.3. Результати формувального етапу експерименту та їх аналіз..	180
Висновки до третього розділу .....	192
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	195
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	201
<b>ДОДАТКИ</b> .....	222

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Стрімкі зміни українського суспільства і пов'язана з ними модернізація іншомовної освіти, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов зумовлюють потребу в оновленні змісту, форм і методів навчального процесу на всіх рівнях, серед яких важливе місце займає дошкільна освітня ланка.

Обов'язкове навчання дошкільників іноземної мови не передбачене програмами і Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні і належить до варіативної складової. Водночас, неухильно зростає кількість дошкільних навчальних закладів, у яких навчання дітей англійської мови проводиться за бажанням батьків. Зазвичай, це здійснюється за програмами, розрахованими на систематичне навчання дітей іноземної мови з першого чи другого класів або за авторськими програмами, що не завжди мають необхідне науково-методичне обґрунтування.

Дослідження науковців засвідчують, що опанування іноземної мови доцільно розпочинати в сенситивний період розвитку дитини (Л. С. Виготський, І. О. Зимня, О. О. Леонтєв та ін.). У науково-методичних дослідженнях учених розкрито місце мовленнєвих ситуацій у навчанні дітей англійської мови засобами телебачення (О. І. Космодем'янська); доведено роль у цьому процесі мовленнєвої гри (Є. І. Матецька) й ігрового моделювання іншомовного спілкування (А. П. Поніматко); складено систему вправ з навчання дошкільників англійського мовлення (Р. А. Дольнікова); визначено зміст навчання дошкільників іноземної мови, зокрема формування в них мінімального комунікативного рівня (С. А. Натальїна); виявлено психологічні умови формування в дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь другою мовою (О. Й. Негневицька) та передумови навчання іноземної мови дітей шестилітнього віку на основі фабульних текстів з використанням методів інтенсивного введення мовного матеріалу (Т. К. Полонська); з'ясовано етапи навчання дошкільників усного англомовного мовлення і результативність методу пояснення слів за допомогою немовних інтонаційних

засобів (С. В. Боднар), ефективність інтегрованого навчання іноземної мови (Н. М. Ачкасова, І. В. Вронська, А. Ф. Гергель, С. В. Соколовська), формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності (О. Є. Дем'яненко) і мовленнєвого англомовного розвитку дітей у різновіковій групі дитячого навчального закладу (О. Д. Рейпольська), доведено можливість формування в дітей дошкільного віку елементарної комунікативної компетенції (Т. М. Шкваріна).

Отже, у вітчизняній методиці навчання дошкільників англійської мови, і зокрема англомовного спілкування, створено значну науково-методичну базу. Однак, проблема формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою, лінгводидактичні та методичні засади їх утворення не були предметом спеціального дослідження. Вищезазначене зумовило вибір теми дисертаційної роботи «Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконане в межах наукової теми кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету «Базова компетенція майбутнього спеціаліста вищого педагогічного навчального закладу III-IV рівнів акредитації» (№0102U001290). Автор досліджував проблему формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету (протокол № 4 від 12.04.06 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 від 30.05.06 р.).

**Мета дослідження:** обґрунтувати й експериментально апробувати методику формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою.

**Завдання дослідження:**

1. Охарактеризувати науково-методичні підходи до навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови.

2. Обґрунтувати принципи побудови методики формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування і на їх основі розробити лінгводидактичну модель.

3. Уточнити й науково обґрунтувати сутність поняття «вміння старших дошкільників усного спілкування англійською мовою», визначити критерії, показники й охарактеризувати рівні їх сформованості.

4. Розробити систему вправ і методичні рекомендації, що реалізують лінгводидактичну модель формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування та експериментально перевірити її ефективність.

*Об'єкт дослідження* – навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови.

*Предмет дослідження* – формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування.

**Гіпотеза дослідження.** Формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою буде ефективним, якщо в процесі навчання забезпечити: врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку старших дошкільників; занурення дітей у навчальні ситуації англомовного спілкування; поетапну реалізацію компонентів змісту навчання усного спілкування англійською мовою через систему спеціально створених (рецептивних, репродуктивних, продуктивних) вправ з мовними (фонетичними, лексичними, граматичними) і мовленнєвими (аудіювання, діалог, монолог) елементами; оволодіння дітьми новим навчальним матеріалом на основі повного засвоєння попереднього матеріалу і послідовного введення в нього нових елементів.

**Методи дослідження.** З метою визначення стану теоретичних і методичних засад навчання дошкільників англійської мови, обґрунтування принципів побудови методики формування в старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування та відображення її в лінгводидактичній моделі було використано метод аналізу й узагальнення літературних (психологічних,

педагогічних, лінгвістичних та методичних) джерел. Задля виявлення рівнів сформованості в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою, визначення рівня їх комунікативного розвитку було застосовано методи тестування і цілеспрямованого педагогічного спостереження за процесом навчання дошкільників англійської мови в дошкільних навчальних закладах, анкетування батьків. З метою перевірки ефективності розробленої лінгводидактичної моделі та методики її реалізації було використано метод педагогічного експерименту. Для узагальнення, якісного і кількісного аналізу експериментальних даних було застосовано методи статистичної обробки результатів.

**Базою дослідження** виступили дитячі навчальні заклади № 2 «Казка», № 30 «Світлячок», № 40 «Калинонька» м. Мелітополя, Костянтинівський ДНЗ № 6 «Веселка» Мелітопольського району, Любимівський ДНЗ «Ромашка» Михайлівського району Запорізької області, Шляховецький ДНЗ «Берізка» Бериславського району, Ульянівський ДНЗ «Ромашка» Скадовського району, Павлівський ДНЗ «Сонечко» Генічеського району Херсонської області, клуби «Червона гвоздика», «Буревісник», «Юність» центру дитячої та юнацької творчості м. Мелітополя. Загалом для проведення експерименту були залучені 281 дитина, їхні батьки, 4 педагоги з англійської мови.

**Наукова новизна дослідження: вперше розроблено** лінгводидактичну модель формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою, за структурними елементами (етапи навчання, цілі, компоненти змісту, види мовленнєвої активності, способи досягнення цілей навчання, очікуваний результат) якої програмується рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку англійськомовних комунікативних умінь, необхідних для подальшого навчання в початковій школі; **обґрунтовано** лінгводидактичні принципи методики формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою (загальнодидактичні, загальнометодичні, часткові і спеціальні методичні) з урахуванням особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку; **уточнено** сутність поняття «вміння старших

дошкільників усного спілкування англійською мовою» як здатність дітей старшого дошкільного віку правильно перекладати лексичні одиниці та словосполучення з англійської мови рідною і навпаки, розуміти сприйняті на слух речення англомовного висловлювання, самостійно продукувати монологічне висловлювання, будувати діалогічне мовлення різних функціональних типів, логічно й правильно оформлювати їх у граматичному, лексичному і смисловому відношенні; **визначено** критерії (мовний, аудитивний, монологічний, діалогічний) та показники (адекватний переклад слів, словосполучень і граматичних структур, правильна вимова звуків та звукосполучень; повнота розуміння англомовного висловлювання; ситуативність, точність, послідовність і логічність викладу думок, правильність висловлювання; ініціативність говоріння, адекватна реакція на репліку, використання невербальних засобів спілкування, зверненість) умінь усного англомовного спілкування; **охарактеризовано** рівні сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою в дітей старшого дошкільного віку (достатній, середній, низький); **з'ясовано** способи досягнення повного й міцного засвоєння запрограмованого рівня комунікативних умінь усного спілкування англійською мовою в старших дошкільників; **дістала подальшого розвитку** методика навчання дошкільників англійської мови.

**Практичне значення одержаних результатів:** розроблено методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку англомовного спілкування, систему вправ з формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою та методичні рекомендації щодо їх виконання, програму формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою, плани-конспекти занять з формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування, тематичний словник-мінімум англійської мови для формування лексичного словникового запасу старших дошкільників, що можуть бути використані на заняттях з англійської мови в дошкільних навчальних закладах та центрах розвитку дитини, у підготовці програм і методичних посібників з навчання дошкільників англійської мови, у процесі методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих



навчальних закладах та в системі післядипломної освіти вчителів, які викладають англійську мову в дошкільних навчальних закладах.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес ДНЗ № 2 «Казка» м. Мелітополя (акт про впровадження № 13 від 08.05.2007 р.), ДНЗ № 30 «Світлячок» м. Мелітополя (акт про впровадження № 1 від 24.05.2007 р.), ДНЗ № 40 «Калинонька» м. Мелітополя (акт про впровадження № 27, § 18, від 13.04.2007 р.), Костянтинівського ДНЗ «Веселка» (акт про впровадження № 53 від 25.05.2007 р.), Любимівського ДНЗ «Ромашка» Михайлівського району Запорізької області (акт про впровадження № 4 від 24.05.2007 р.), Шляховецького ДНЗ «Берізка» Бериславського району Херсонської області (акт про впровадження № 63 від 07.06.2007 р.), Ульяновського ДНЗ «Ромашка» Скадовського району Херсонської області (акт про впровадження № 7-26-235 від 04.06.2007 р.), Павлівського ДНЗ «Сонечко» Генічеського району Херсонської області (акт про впровадження № 20 від 04.06.2007 р.), клубів «Червона гвоздика», «Буревісник», «Юність» ЦДЮТ м. Мелітополя (акти про впровадження № 43, № 44 і № 45 від 04.05.2007 р.), Великокардашинського ДНЗ Голопристанського району Херсонської області (акт про впровадження № 12 від 01.06.2007 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 06/1537 від 29.08.2007 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних предметові, меті і завданням, дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, якісним і кількісним аналізом здобутих результатів, репрезентативністю вибірки досліджуваних, підтвердженням результатів формувального етапу експерименту практикою роботи в дошкільних навчальних закладах та центрах розвитку дитини.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дисертації було викладено на III Всеукраїнських науково-практичних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених спадщині К. Д. Ушинського (Одеса, 2005 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Моніторинг якості професійної підготовки

фахівців педагогічної освіти» (Луганськ, 2007 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2007 р.), а також на щорічних методичних семінарах професорсько-викладацького складу Мелітопольського державного педагогічного університету (2003-2007 рр.).

**Публікації.** Основні результати дослідження викладено в 9 публікаціях, з них 6 – у фахових виданнях України, та 1 методичні рекомендації.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і 3 додатків. Повний обсяг дисертації становить 200 сторінок. У роботі вміщено 7 таблиць, 1 рисунок, які займають 1 сторінку основного тексту. Список використаних джерел налічує 259 найменувань, що охоплюють 21 сторінку. Додатки викладено на 31 сторінці.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УМІНЬ УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

#### 1.1. Проблема навчання англійської мови дошкільників у наукових дослідженнях

Аналіз стану проблеми навчання іноземної мови дітей дошкільного віку довів, що вперше ця проблема постала перед дослідниками в 60-70-і роки XIX століття. Учені вивчали питання доцільності навчання іноземної мови в ранньому віці, аналізували місце рідної мови в курсі вивчення іноземної, вирішували проблеми організації навчально-виховного процесу з іноземної мови в дошкільних закладах, його унаочнення і значення для розвитку особистості дитини-дошкільника.

Одним з прихильників раннього навчання іноземної мови був К. Д. Ушинський [210], який припускав послідовне вивчення кількох іноземних мов у дошкільному віці, але з обов'язковою опорою на рідну мову. У своїх наукових працях із зазначеної проблеми відомий педагог радить дотримуватися відповідних етапів у вивченні іноземної мови, а її вивчення розпочинати лише тоді, коли дитина вже володіє рідною мовою, вивчення ж другої іноземної слід розпочинати тоді, коли діти набувають мовленнєвих навичок з першої іноземної [210, с. 120]. Методичні поради науковця щодо дотримання відповідних етапів у навчанні іноземної мови і вивченні іноземної мови на основі вже сформованого і достатньо розвиненого мовлення рідною мовою є актуальними і в наш час. Проте вік 7-8 років, визначений ученим як доцільний, є менш ефективним для навчання дітей іноземної мови, ніж вік 5-6 років, що експериментально доведено наявністю сформованої в дитини цього віку „хвилі очікування”, гнучкості мовленнєвого апарату і чутливості до мовних явищ.

Наукові педагогічні дослідження в галузі раннього навчання іноземної мови, проведені академіком Л. В. Щербою [231], довели велике значення

вивчення іноземної мови в дошкільному віці для розвитку мислення, логіки, пам'яті дітей, удосконалення їх розумових операцій і формування іншомовних навичок і вмінь висловлювати власні думки в процесі комунікації. Проте, дослідник заперечує використання рідної мови під час навчання іноземної і підкреслює ізолюваність двох мов.

Погляди вчених на проблему використання рідної мови задля ефективності навчання іноземної досить різні. Науково доведеним є той факт, що „запуск” механізму іншомовного мовлення відбувається на основі сформованого в дітей механізму мовлення рідною мовою, тобто на основі вже існуючого динамічного стереотипу рідної мови [75]. Це і є підтвердженням необхідності опори на рідну мову в навчанні дітей іноземної мови.

Розширення зовнішніх зв'язків нашої країни сприяло підвищенню інтересу українських педагогів до раннього навчання іноземної мови, проникненню нової інформації в український освітній простір, ознайомленню з позитивним досвідом інших країн (США, Англії, Уельсу, Німеччини) у дослідженні раціональних шляхів навчання дітей дошкільного віку іноземної мови і пошуку ефективних методів і прийомів формування в них іншомовних навичок і вмінь спілкування.

Поширення масового дошкільного навчання іноземної мови вимагало наукового обґрунтування доцільності, змісту, ефективних методів і прийомів навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. Це дало поштовх для дисертаційних досліджень Р. А. Дольникової [70], Н. Д. Какушадзе-Мдінарадзе [86], А. І. Космодем'янської [99], О. І. Матецької [128], С. А. Наталіїної [146], О. Й. Негневицької [150], М. Е. Сухолуцької [203] та інших.

Проблемі раннього навчання іноземних мов присвячене дисертаційне дослідження О. Й. Негневицької [150]. У ньому обґрунтовано теорію мовленнєвої діяльності навчання іноземної мови і підкреслено необхідність впровадження системи мовних навичок і мовленнєвих умінь у зміст навчання. Теорія мовленнєвої діяльності зумовила визначення дослідницею основних положень методики раннього навчання іноземної мови. Серед них: створення „комунікативного ядра” за умови провідної ролі ігрової діяльності вважається

головною метою дошкільного навчання; визначається необхідність організації мовленнєвої діяльності дітей як активного процесу говоріння і розуміння, які мають спільну психологічну основу – мовленнєву здатність; принцип мовленнєвої дії, результатом якої є фраза іноземною мовою, яку дитина вимовляє за наявності внутрішнього мотиву, мети, власної думки, вважається основоположним у методиці навчання; обґрунтовується сформованість мовленнєвої навички (вона повинна переноситися в нові мовленнєві ситуації на нові слова) і необхідність формування таких мовленнєвих навичок, за допомогою яких продукується найелементарніше висловлювання відповідно до певної мовленнєвої ситуації, самостійне за задумом і мовленнєвим матеріалом [150].

Хоча, запропонована дослідницею методика навчання англійської мови старших дошкільників побудована на основі комунікативного підходу, що передбачає навчання говоріння і розуміння як активного процесу, проте, автором недостатньо враховано розвиток таких розумових операцій дитини, як аналіз, синтез, міркування тощо. Відтак, не передбачається свідомого сприйняття і усвідомлення іншомовного матеріалу дітьми, зокрема засобами знаків-символів. Відповідно до позиції дослідниці, навчання іноземної мови було побудовано виключно на основі застосування ігор. Таке навчання виключало активне усвідомлення мовних явищ, що склали іншомовну мовленнєву діяльність.

Велике значення для вирішення проблеми дошкільного навчання іноземних мов має дослідження З. Я. Футерман [218], присвячене змісту організації педагогічного процесу з іноземної мови в дитячому садку. Зазначена праця розглядає розвиток психологічних та індивідуальних особливостей дошкільників у процесі вивчення іноземної мови, шляхи раціональної організації навчального процесу, принципи, методи і прийоми навчання, роль фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу у формуванні іншомовних мовленнєвих умінь. Основоположними моментами дослідження З. Я. Футерман є: усний метод дошкільного навчання іноземної мови, який вчена вважає фундаментом навчального процесу; ситуативний метод, який передбачає створення природних ситуацій дійсності в навчанні іноземної мови; принцип наочності, що є

обов'язковим у навчальному процесі [218]. Отже, дослідницею зроблений важливий внесок у розвиток теорії і практики дошкільної англомовної освіти, проте, автором недостатньо врахована системність мислення дітей, відтак не передбачений системний підхід до навчання іншомовного спілкування.

Важливим для розвитку методики раннього навчання іноземної мови є дослідження М. Е. Сухолуцької [203], присвячене навчанню усного англомовного мовлення в першому класі шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Основною методичною позицією вченої в цій роботі є накопичення і використання учнями лексико-граматичного мінімуму за умови застосування системи навчально-комунікативних ігор. Навчальний процес поділяється на два рівнозначних цикли – накопичення і власне мовлення. Науковець теоретично обґрунтовує можливість такої його організації і методики викладання, визначає оптимальну для цих умов циклічну організацію навчального матеріалу, розробляє засади методики формування усно-мовленнєвих умінь у першокласників. Ядром зазначених умінь є єдина система навчально-комунікативних ігор. Хоча методика М. Е. Сухолуцької спрямована на розвиток умінь усного англомовного спілкування і передбачає системний підхід до навчання, вона не може бути використана повною мірою в дошкільній англомовній освіті, адже розроблена для учнів перших класів (на той час 7-8 років) і не відповідає віковим особливостям дітей 5-6 років.

Важливими в розробці проблеми дошкільного навчання іноземної мови стали вимоги до раннього навчання, сформульовані провідними спеціалістами відповідної галузі наприкінці ХХ століття. У зазначених вимогах йдеться про те, що навчати мови необхідно як засобу спілкування: комунікативна спрямованість навчального процесу передбачає засвоєння мовного матеріалу паралельно з формуванням механізмів спілкування. Мова має бути для дошкільника образом, відображенням соціально-культурних реалій. При цьому необхідно розвивати самостійність дитини у виборі мовного матеріалу і його мовленнєвого оформлення в процесі оволодіння мовою; потрібно забезпечувати сприятливий психологічний клімат на заняттях; мотивацію до навчання слід розвивати від

ігрової до пізнавальної; необхідно сприяти розвитку особистості дитини; треба пам'ятати, що мова є відображенням культури відповідної країни, її народу [55].

Реформування освіти суверенної України, оновлення змісту навчання, розвиток наукової думки світу, стали поштовхом для подальшого вивчення проблеми дошкільного навчання іноземної мови в сучасних умовах, що сприяло появі дисертаційних досліджень сучасних українських науковців.

Так, Т. К. Полонська [166] у своєму науковому дослідженні розкриває психолого-педагогічні передумови навчання іноземної мови дітей 6-літнього віку. Учена аналізує вітчизняний і зарубіжний досвід навчання іноземних мов у дитячих садках і доводить доцільність навчання дошкільників. Основою навчання дослідниця вважає фабульні тексти, в яких мовний матеріал вводиться інтенсивними методами у вправах рецептивного характеру. Т. К. Полонською розкрито співвідношення і послідовність різних видів вправ у процесі навчання, визначено обсяг іншомовного тексту для аудіювання, доцільність навчання дітей-дошкільників письма і читання. Проте, в роботі залишаються недостатньо з'ясованими питання організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, структурування занять, спрямованих на ефективне формування іншомовних навичок і вмінь спілкування.

Проблемі визначення педагогічних умов ефективності навчання іноземних мов на початковому етапі присвячено дослідження А.Ф. Гергель [57]. У ньому розкрито особливості організації навчання англійської мови дітей 5-9 років за допомогою сюжету. Організоване на реальних ситуаціях навчання, на думку автора, створює в дітей цілісну картину світу, сприяє накопиченню їхнього досвіду, ефективному засвоєнню мовного і мовленнєвого матеріалу. Дослідниця вважає, що інтегроване навчання сприяє гармонійному розвитку особистості дитини-дошкільника і формуванню в неї іншомовних навичок та вмінь.

Аналіз і практика застосування наукового скарбу дослідниці довів доцільність використання інтегративних форм навчання. Проте, ми вважаємо, що автором недостатньо повно враховані особливості іншомовного навчання дітей 5-6 років, адже діти запропонованого віку 5-9 мають різні рівні психологічного,

розумового й комунікативного розвитку. Відтак, методики навчання дітей зазначених вікових груп відрізняються методами, прийомами і формами роботи.

Методику використання мовних і немовних засобів комунікації в навчанні англійської мови дітей старшого дошкільного віку розробила С. В. Боднар [34]. Дослідниця запропонувала етапи навчання дошкільників усного англомовного мовлення. Перший етап автор називає підготовчим, який базується на рівні сприйняття і розуміння. На цьому етапі дослідниця пропонує пояснення слів за допомогою немовних інтонаційних засобів як метод педагогічного впливу. Другий етап, за визначенням автора, – проміжний. Він характеризується імітаційними й репродуктивними вправами. Його реалізація відбувається через такі методи навчання, як імітація, підстановка, трансформація, комбінування з опорою на немовні й інтонаційні засоби. Третій етап – формувальний – базується на рівні відтворення і здійснюється через методи режисерської гри, інсценування, переказу на основі англійських емоційних дитячих текстів з активним застосуванням виразної інтонації та немовних засобів комунікації [34]. Хоча запропонована вченою методика навчання іншомовної комунікації рекомендує поетапне формування іншомовних комунікативних умінь з використанням вербальних і невербальних засобів, проте обмежується розвитком лише передкомунікативних умінь. Самостійного спілкування дітей англійською мовою з власного досвіду ця методика не передбачає.

Значний внесок у методику дошкільного навчання іноземної (зокрема англійської) мови стала низка наукових праць Т. М. Шкваріної [227-229]. Дослідницею науково обґрунтована доцільність, пріоритетність і перспективність навчання дітей дошкільного віку англійської мови, розроблені програма, конспекти занять і методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з англійської мови в дошкільному навчальному закладі.

Учена вважає раннє навчання англійської мови „системою організованої педагогом цільової ігрової діяльності, що сприяє розвитку й вихованню дитини, реалізації нею в процесі такої діяльності накопиченого досвіду англомовних знань та вмінь” [227, с. 7]. Дослідження вченої спрямовані на вирішення проблеми



формування елементарної англомовної комунікативної компетенції в аспекті вивчення дошкільниками англійської мови, визначення особливостей навчання іноземної мови дітей п'яти-шести років, відбір методів і прийомів навчання. Т. М. Шкваріна вирішує проблему наступності і безперервності дошкільного і початкового шкільного англомовного навчання. Хоча запропонована дослідницею методика навчання дошкільників іноземної мови найкращим чином відповідає вимогам часу, передбачає системний підхід у навчанні іншомовної комунікації дітей 5-6 років, що реалізується в процесі цільової ігрової діяльності, робота автора більшою мірою сконцентрована на проблемі підготовки вчителів до навчання англійської мови дошкільників.

Праці В. Ю. Альперіної [3] присвячені психологічним проблемам організації домашнього навчання іноземної мови на ранніх етапах онтогенезу. Запропоновані методики, хоча і мають позитивні боки використання в навчанні дітей, адже розглядають розвиток іншомовних навичок та вмінь, проте для масового використання в дошкільних навчальних закладах недоцільні з таких причин: 1) невідповідність віку дошкільників і спрямованість на молодших школярів; 2) невідповідність колективному навчанню іноземної мови дітей на базі дитячого садка.

Розвитку методики дошкільного навчання англійської мови, зокрема визначенню дидактичних умов підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку присвячено дослідження С. В. Будака [36]. Його теоретична значущість полягає в обґрунтуванні змісту методичної підготовки майбутніх педагогів англійської мови для роботи з дошкільниками. Робота спрямована на формування в студентів практичних навичок для організації спілкування дошкільників у підсистемах „дитина - педагог”, „дитина - дитина”, „дитина - група дітей”. При цьому значна увага приділяється розробці методики навчання старших дошкільників усного спілкування англійською мовою. Провідною методичною ідеєю автора щодо навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови є навчання їх усного англомовного

спілкування на ґрунті системно-комунікативного методу, який започаткувала Р. Ю. Мартинова [126].

Науковцем обґрунтована доцільність навчання дітей дошкільного віку англomовного спілкування, створена значна методична база навчання. У роботі запропоновано плани-розробки занять з англійської мови, тематичні плани навчання дітей англійської мови, тематичний словничок. Проте основна мета і предмет дослідження спрямовані на підготовку педагогів з англійської мови для дошкільних навчальних закладів. Воно не пропонує певної системи вправ з навчання дітей мови і мовлення, а лише нотатки на допомогу майбутнім педагогам.

Проблему англomовного розвитку дітей у групах з різновіковим складом досліджувала О. Д. Рейпольська [178]. Науковець теоретично обґрунтувала педагогічні умови саме такого розвитку, довела, що індивідуально-диференційований підхід забезпечує оптимізацію навчання іноземної мови дітей дошкільного віку в умовах груп з різновіковим складом. Дослідниця запропонувала особистісно-орієнтовану модель навчально-виховного процесу з англійської мови, програму та методику навчання дітей 4-6 років англійської мови. Дослідження О. Д. Рейпольської базується на цілісному системному підході і чітко доводить необхідність удосконалення методики розвитку іншомовного мовлення дітей дошкільного віку.

Проте автором недостатньо враховано різницю рівнів розвитку розумових операцій дітей різного віку. Відомо, що дитина 4-х років у вирішенні розумових завдань поєднує предметні дії з розумовими, тоді як у дитини 5-6 років розумові дії випереджають практичні; у дитини 4-х років лише з'являються такі розумові операції, як порівняння, розрізнення й узагальнення, тоді як дитина 5-6 років, крім означених операцій, оперує більш складними, як-от: аналіз, синтез, комплексне узагальнення, групування і класифікація, і хоча останнє є ще недосконалим, воно вже є наявним. Дитина 4 років проходить перший етап віку запитань, який передбачає ситуативність спілкування, тоді як наочне-образне мислення старшого дошкільника робить його спілкування позаситуативним, відокремленим від

практичних дій та комунікативної ситуації, що значно поширює межі його пізнання. Отже, наведені характеристики сформованості розумових операцій дітей різного віку дозволяють стверджувати, що об'єднання в групи дітей 4-6 років для навчання англійської мови є недоцільним.

Принцип інтегративності широко використовується в методиці навчання англійської мови дітей-дошкільників, запропонованій українськими дослідниками А. Ф. Гергель [55], С. В. Соколовською [197], російськими науковцями Н. М. Ачкасовою [13], І. В. Вронською [49]. Аналіз цієї методики засвідчує, що вона передбачає використання різноманітних видів предметно-практичної діяльності дітей, побудована на практичній основі і наближена до реального життя дитини, її спілкування і діяльності. У цьому контексті нам імпонує думка авторів, які визначають соціальну природу будь-якої мови, зокрема англійської, що використовується для формування в дітей необхідних іншомовних навичок і вмінь. А. Ф. Гергель рекомендує широко використовувати різні види діяльності під час навчання англійської мови: пісні, рухові ігри, малювання, ручна праця, математичні вправи і проведення занять на свіжому повітрі. С. В. Соколовська обґрунтовує доцільність поєднання різних видів діяльності і можливості їх використання для навчання дітей англійської мови. Н. М. Ачкасова пропонує пропедевтичний курс з англійської мови для дітей п'яти років на музичній основі. І. В. Вронська бере за основу типові репліки дітей, необхідні для здійснення щоденної діяльності.

Розглянемо більш детально методику, запропоновану І. В. Вронською. Лексичний матеріал запропонованої дослідницею технології містить слова і фрази з повсякденного життя дітей. При цьому йдеться про слова та фрази стосовно побуту дітей, їх перебування в дитячому садку. Словниковий склад запропонованої технології не реалізує повною мірою комунікації за темами змістових ліній сфери „Люди” Базового компоненту дошкільної освіти. Вона спрямована на навчання дітей виконувати певні інструкції, команди педагога, пов'язані лише з діяльністю, що не передбачає: позаситуативного спілкування, характерного для дітей 5-6 років; розвитку їхніх міркувань і вмінь робити

висновки; логічної побудови дітьми іншомовних монологічних висловлювань тощо.

Загалом, прихильники інтегративного методу навчання вирішують проблему спільної діяльності й взаємодії, контактів дітей, навчаючи їх реагувати на вчинки інших дітей, співдіяти. Щодо спілкування дошкільників, слід зауважити, що воно зведене до окремих коротких відповідей на запитання педагога і не передбачає навчання складання діалогічних або монологічних іншомовних висловлювань, відтак формування вмінь іншомовного спілкування.

Аналіз наукових досліджень з проблеми навчання дошкільників англійської мови дає підстави констатувати, що їх автори пропонують як інтуїтивне, так і свідоме засвоєння іншомовного матеріалу. Воно відбувається на основі широкого використання наочності і гри, як провідного виду діяльності. Запропоновані дослідниками системи вправ передбачають: покрокове ускладнення іншомовного матеріалу, його багаторазове повторення у взаємозв'язку з раніше вивченим; застосування принципу комунікативної спрямованості навчання; цілісний особистісний розвиток мовного користувача; організацію навчально-виховного процесу як взаємодії педагога і дітей, яка повною мірою відповідає запитам, нахилам, інтересам дошкільників; відбір адекватних, відповідних віку, методів, прийомів і засобів навчання, форм та видів проведення занять; підбір автентичних навчальних матеріалів, які є ефективними у формуванні елементарної англійської компетенції дошкільників.

Отже, сучасна методика навчання дітей дошкільного віку характеризується особливою складністю питань її розвитку, центральне місце серед яких, на нашу думку, посідає проблема формування вмінь усного іншомовного спілкування. Таким чином, закономірною вбачається необхідність проаналізувати чинні авторські програми й посібники з навчання дошкільників англійської мови з метою визначення ролі та місця усних англійських умінь спілкування та методів їх формування. Аналізу деяких з них ми присвятили наступний підрозділ.

## **1.2. Аналіз авторських програм і посібників з навчання дошкільників англійської мови**

Вивчення змісту програм “Малятко” [122], “Дитина” [68], „Дитина в дошкільні роки” [69], “Українське дошкілля” [208] дозволяє констатувати, що лише державна програма “Малятко” і регіональна програма „Дитина в дошкільні роки” передбачають навчання дітей дошкільного віку іноземної мови.

Так, у програмі “Малятко” рекомендується навчання іноземної мови (англійської, французької, німецької) дітей п’яти-шести років. Обґрунтовуючи означений напрям розвитку дошкільників, програма зазначає, що в період дошкільного дитинства „зкладаються основи особистісної культури, дитина прилучається до загальнолюдських цінностей. Тому виникає настійна потреба і в навчанні дітей іноземної мови” [122, с. 94-95]. При цьому мовний розвиток дитини розглядається як комплексна проблема, оскільки опанування декількома мовами підвищує загальний рівень розвитку дошкільників.

У програмі “Дитина в дошкільні роки” найбільш повно відображено завдання щодо розвитку іншомовних здібностей дошкільників, окреслено створення фонду „Хочу”. Він передбачає реалізацію завдань з навчання іноземної мови, а саме: формувати навички усного мовлення іноземною мовою на елементарному рівні, сприяти оволодінню дітьми лінгвістичних знань іноземного мовлення, розвивати комунікативні вміння, знайомити з культурою іншого народу, виховувати позитивне ставлення до носіїв іншої мови, підготувати для усвідомленого засвоєння іноземної мови в початковій школі [69, с. 223]. Програмою також передбачено створення фонду „Можу”. Він містить критерії сформованості знань, навичок і вмінь дітей з показниками дій дитини. За цими критеріями дитина виявляється здатною: сприймати й розуміти іншомовне мовлення, правильно вимовляти всі звуки, поводитися відповідно до комунікативної ситуації, ініціювати спілкування, бути впевненою у власній можливості самостійно висловити думку іноземною мовою. Програма “Дитина в дошкільні роки” визначає показники компетенції дошкільників. Серед них:

ситуативне розуміння мовлення дорослих та інших дітей; виконання розпорядження під час гри або іншої діяльності; уміння формулювати запитання, відповідати на них, коротко описувати предмети, розповідати вірші, лічилки, співати пісні тощо [69, с. 223].

Отже, аналіз чинних Державних програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що завдання з формування вмінь усного спілкування англійською мовою в програмах реалізовано недостатньо. Підготовка дітей старшого дошкільного віку до наступного засвоєння англійської мови в початковій школі практично не вирішується. Програма „Малюнок” [122], що передбачає навчання англійської мови, не реалізується на державному рівні в дошкільних навчальних закладах. Розділ щодо розвитку іншомовного мовлення дітей фактично відсутній у навчальних планах дошкільних навчальних закладів.

Проте існує низка авторських програм з навчання дітей дошкільного віку англійської мови. Одна з перших програм з навчання дітей дошкільного віку англійської мови з'явилася в 1961 році („Програма з англійської, французької і німецької мов для дітей дошкільного віку” [170]). У 1985 році З. Я. Футерман розробила аналогічну „Програму з англійської, французької і німецької мов для дітей дошкільного віку” [171], у 1993 році вийшла „Програма з англійської мови для дошкільних закладів” О. І. Литвинюк [115], у 1997 - „Програма дитячої лінгвістичної лабораторії” А. Ф. Гергель [168]. У 2000 році Запорізьким обласним інститутом удосконалення вчителів було запропоновано авторську програму О. Є. Дем'яненко „Англійська для дітей” [64], у 2004 році Т. М. Шкваріна розробила й експериментально довела дієвість програми „Англійська мова для наймолодших” [227], яка допущена Міністерством освіти і науки України і рекомендована науково-методичним центром середньої освіти. У 2005 було опубліковано „Авторську програму з англійської мови для дітей дошкільного віку” Л. Стецюк [202].

Більш детальний аналіз змісту авторських програм з навчання англійської мови дітей дошкільного віку засвідчив, що їх автори враховують запити й

інтереси дітей дошкільного віку, їхні вікові особливості, специфіку навчання англійської мови в умовах штучного білінгвізму. Усі чинні авторські програми з англійської мови визначають зміст навчання дітей, мету, завдання і шляхи їх реалізації. Але у вирішенні цього питання спостерігаються певна суперечливість і розбіжність думок дослідників. Деякі з них (О. Є. Дем'яненко, Л. Стецюк) вважають достатнім формування слухо-вимовних навичок дітей, певного лексичного словника, вивчення з дітьми пісень, віршів, скоромовок, але не приділяють достатньої уваги навчанню аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння. Інші (А. Ф. Гергель, Т. М. Шкваріна) реалізують виховні, розвивальні, освітні та практичні цілі в процесі оволодіння дітьми іншомовним спілкуванням.

Найбільш відповідним вимогам сучасного суспільства є, на наш погляд, визначення мети навчання англійської мови в дошкільному віці, запропоноване Т. М. Шкваріною у програмі „Англійська мова для наймолодших”. Вона спрямована на повноцінний розвиток дитини, збагачення рівня її інтелекту, формування вольової й емоційної сфер, морального та соціального становлення в процесі оволодіння основами іншомовного спілкування [227, с. 7].

Практична мета навчання дошкільників англійської мови за наведеними програмами полягає у формуванні здатності дітей вступати в мовленнєвий контакт зі співрозмовником, приєднуватися до розмови, одержувати і передавати елементарну інформацію, пов'язану зі змістом дитячого спілкування. Важливим для означеного дослідження є визначення практичної мети навчання англійської мови, запропоноване Т. М. Шкваріною. Вона полягає у „формуванні елементарної англійської комунікативної компетенції” [227, с. 7] і вирішенні завдання цілеспрямованого навчання англійської мови в межах комунікативного мінімуму, відповідного віку дітей [227, с. 8].

Серед виховних завдань програм слід виокремити активізацію в процесі навчання позитивних рис характеру, сприяння формуванню культури спілкування, загальнолюдських, моральних якостей, позитивного ставлення до довкілля, що передбачає відкритість, толерантність, повагу до інших народів.

Зазначені якості дітей розвиваються під час їхніх контактів з іншими дітьми (дорослими), що супроводжуються спілкуванням будь-якою мовою, зокрема іноземною. Відтак, провідна практична мета англійської освіти дошкільників, на нашу думку, має передбачати саме навчання іншомовного спілкування. Отже, виникає необхідність проаналізувати сучасні авторські програми з метою визначення в них місця вмінь усного англійського спілкування.

Програма О. Є. Дем'яненко „Англійська для дітей” [64] рекомендує будувати процес вивчення другої мови як процес задоволення особистих, пізнавальних, ігрових потреб дитини в процесі спілкування з іншими дітьми. Авторка переконана, що важливим моментом у навчанні є те, що „...суто зовнішні”, більш фізичні, ніж інтелектуальні форми роботи з чужомовним матеріалом цілком задовольняють пізнавальні потреби дошкільника” [64, с. 4]. Безумовно, що використання фізичних форм навчання іншомовного матеріалу є ефективними. Проте, на нашу думку, така форма є лише однією з багатьох, спрямованих на пізнання дитиною мови. Дослідниця недостатньо враховує рівень сформованості розумового розвитку старших дошкільників та їх спроможність вирішувати мовленнєві завдання за допомогою розумових дій. Відтак, потреба дошкільників у розумово-мовленнєвій діяльності не може бути задоволеною лише фізичними формами роботи.

Серед завдань навчання іноземної мови вчена виокремлює: виховання в дітей поваги і зацікавленості до культури, традицій і звичаїв людей - носіїв іншої мови, розвиток навичок соціальної комунікації, формування комунікативних навичок, елементарних навичок усного мовлення, накопичення лінгвістичних знань, підготовка до школи [64, с. 5]. Як бачимо, серед перерахованих завдань бракує таких, що спрямовані безпосередньо на формування вмінь усного англійського спілкування (аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення). Навчання усного спілкування розглядається як таке, що „повинно проходити так, щоб дитина стала його учасником”. Кінцеві результати навчання за авторською програмою зумовлені створенням фондів „Хочу” і „Можу”, критерії яких запропоновано в програмі „Дитина в дошкільні роки” [69, с. 223].



Важливим позитивним моментом програми „Англійська для дітей” є те, що її автор приділяє велику увагу формуванню фонетичних навичок англійської мови, зокрема, вимові дітей. Запропонована дослідницею методика проведення занять ґрунтується на програмі з іноземної мови 1985 року [171]. Авторка наполягає на необхідності використовувати різні види роботи протягом заняття, поєднувати розумову діяльність і рухи, обов’язково використовувати фонетичні вправи, вправи з мовленнєвим матеріалом, пісні, вірші, ігри.

Однак детальний аналіз змісту програми (навчальний мовний і мовленнєвий матеріал, його розподіл між заняттями) засвідчив недостатню кількість: завдань, спрямованих на розвиток умінь усного спілкування (діалогічного і монологічного мовлення, аудіювання); мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання; відсутність завдань, спрямованих на навчання невербального спілкування. Відтак, навчання за цією програмою в основному передбачає набуття дітьми лінгвістичних знань, формування мовних навичок і лінгвістичних умінь. Вони не вдосконалюються і не переростають у передкомунікативні і комунікативні вміння, що є компонентами змісту навчання спілкування.

Зазначена програма реалізується в запропонованих авторкою розробках занять з англійської мови для дітей шостого року життя різних типів (групові, індивідуально-групові, індивідуальні). Серед навчальних тем науковець пропонує: „Іграшки”, „Тварини”, „Предмети”, „Моя сім’я”, „Числівники”, „Кольори”, „Пори року”, „Моя кімната”, „Одяг”, „Частини тіла”, „Мій друг”, „Про себе”, „Наші свята”, „Їжа”, „Мій день”. Кожній темі відводиться певна кількість занять. На наш погляд, перелік навчальних тем перебільшує можливості дитини в усвідомленні мовного і мовленнєвого матеріалу, необхідного і достатнього для спілкування англійською мовою, адже навчання (за програмою) розраховане лише на одне-два заняття на тиждень і загальна кількість запропонованих занять на рік складає п’ятдесят п’ять. На нашу думку, доведення до автоматизму неможливе у використанні, міцності і повного засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу п’ятнадцяти розмовних тем у такий обмежений (один рік) час із частотністю занять – 1-2 на тиждень.

Аналіз планів занять довів, що в розроблених вправах наявна послідовність розвитку вмінь від мовних знань – до навичок – від них – до вмінь складати слова у фрази і правильно їх вимовляти. Проте розвиток умінь монологічного та діалогічного говоріння і сприйняття англомовного тексту не пропонується. Проілюструємо на прикладах.

Четверте заняття запропонованої розробки планів передбачає ознайомлення дітей з новими звуками [g], [v] і словосполученням „Give me!”, закріплення цієї фрази зі знайомими словами ”Give me a pen! Give me a doll! Take a plate! Give me a doll and a ball!”, відпрацювання означених фраз у мовленні. Ці фрази передбачають реакцію співрозмовника і відповідь, відтак – діалогічну єдність. У мікродіалог надфразового рівня мовлення дітей не переростає, не передбачено і навчання діалогічного мовлення, як на основі наданого навчального матеріалу, так і самостійного. Завершується заняття фізкультхвилиною [64, с. 9].

Викладене свідчить, що організація навчального процесу зумовлює поступове оволодіння дітьми фонетичними знаннями і навичками, лексичними одиницями і граматичними структурами. Формування слухо-вимовних навичок і аудитивних умінь відбувається з опорою на фонограми, вивчення віршованих матеріалів, яким передують гімнастики органів мовлення. Проте, практичне застосування навчального матеріалу в усному спілкуванні обмежено кількістю завдань. Не спостерігається також системності у формуванні вмінь усного спілкування (аудіювання, діалогічного, монологічного) від заняття до заняття.

Проаналізуємо програму Т. М. Шкваріної „Англійська мова для наймолодших” [227]. Ця програма зорієнтована на дітей п’яти-шести років і спрямована на формування англомовної комунікативної компетенції старших дошкільників. Навчання дітей розраховано на два навчальних роки: перший рік - при дошкільному закладі, другий – при дошкільному закладі чи в першому класі школи. У такий спосіб забезпечується безперервність і наступність англомовного навчання дітей між дошкільною та внормованою шкільною ланками.

Програма „Англійська мова для наймолодших” ґрунтується на таких принципах, як-от: відповідність завданням освіти й виховання дітей дошкільного

віку; відповідність навчального матеріалу рівневі анатомо-фізіологічного, психічного та інтелектуального розвитку дітей; урахування рівня знання рідної мови й мовленнєвого розвитку дітей, урахування підготовчого характеру вивчення іноземної мови в дошкільному закладі; забезпечення ігрового характеру навчальної діяльності дітей під час навчання, науковість і доступність навчання, комунікативна спрямованість й особистісна орієнтація, взаємопов'язане навчання аудіювання і говоріння та мовної підготовки; інтеграція змісту й технології навчання [227, с. 6].

Зміст формування основ англomовної комунікативної компетенції включає такі компоненти: сфери (теми) спілкування; мовленнєву, мовну і соціокультурну компетенції; результати навчально-виховної роботи. Безпосередньо в програмі можна виділити такі сфери спілкування: „Знайомство”, „Їжа. У магазині”, „Іграшки. День народження”, „Будинок. Меблі”, „Пори року. Одяг”. Як бачимо, теми, запропоновані Т. М. Шкваріною, дещо збігаються з темами, визначеними О. Є. Дем'яненко. Це свідчить про їх відповідність запитам і можливостям дітей. Однак їх кількість набагато менша і, на нашу думку, є доцільною для навчання. Кожна із зазначених тем передбачає реалізацію відповідних навчальних завдань: яких видів мовленнєвої діяльності навчати, які вміння розвивати.

Формування мовленнєвої компетенції за вищезгаданою програмою визначається, по-перше, переліком мовленнєвих функцій, що мають бути вироблені. Ці функції збігаються з функціями спілкування і передбачають сформованість умінь привітатися, вибачитися, подякувати, дати команду, виконати дію, висловити своє ставлення до чогось, запитати елементарну інформацію та відповісти на запитання інших. По-друге, мовленнєва компетенція формується за обраними зразками мовлення з урахуванням потреб спілкування. Зразки мовлення авторка пропонує у вигляді „мовних кубиків” (О. Й. Негневицька), засвоєння яких, на думку дослідниці, надасть дитині можливість самостійно використовувати їх у мовленні. До кожної мовленнєвої функції вчена пропонує зразки мовлення.

Мовна компетенція, за програмою, передбачає сформованість фонетичної (уточнення, закріплення вимови звуків англійської мови, розвиток фонематичного слуху, інтонаційної виразності), лексичної (навчання слів і фраз англійської мови за навчальними темами (подаються), формування і збагачення активного словника найбільш уживаними частинами мови, вивчення пісень, віршів, ігор англійською мовою), граматичної (навчання вживання частин мови (подаються), пов'язаних зі сферами спілкування, розуміння речень різних типів) компетенцій. Зауважимо, що основи зазначених компетенцій формуються в процесі роботи з „мовними кубиками”, оволодіння мовними одиницями окремо не передбачено [227, с. 10].

Навчання спілкування реалізується через використання зразків мовлення, тобто моделей різних лексико-граматичних структур. У зразку мовлення дослідниця вбачає особливу цінність в тому, що різні аспекти мови динамічно поєднанні в готове до застосування мовленнєве ціле. Отже, науковець не пропонує окремого навчання мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) одиниць, а передбачає одночасну роботу з граматичною структурою, її лексичним наповненням і фонетичним оформленням. Організоване в такий спосіб навчання англійської мови, на думку авторки, сприяє засвоєнню дітьми типових одиниць мовлення та їх використанню у власному мовленні за аналогією. На наш погляд, такий підхід до навчання ускладнює оперування дітьми вивченими мовними одиницями, а саме, процес вичленення дитиною із зразка мовлення необхідних мовних одиниць для самостійної побудови англійськомовного висловлювання. Проте, саме здатність дошкільників самостійно продукувати власні повідомлення свідчать про сформованість у них комунікативних умінь спілкування.

Соціокультурна компетенція в „Англійській мові для наймолодших” формується за умови вивчення англійських дитячих ігор, віршів, пісень, лічилочок (приклади всіх видів діяльності подаються), ознайомлення з особливостями привітання і прощання, поведінки в громадських місцях (магазин, кафе тощо), що ми вважаємо раціональним і достатнім для дітей цього віку.

Програмою визначено результати навчально-виховної роботи. Сформованість умінь аудіювання полягає в здатності дитини: розуміти й

реагувати на адресовані вітання, звернення, команди, прохання, впізнавати вивчені слова, розуміти і реагувати на запитання, які вимагають простих відповідей, розуміти вивчені пісні, сприймати розповідь педагога з 2-5 речень. Уміння говоріння складається з: монологічного вміння (давати наказ, називати себе, доречно вживати найбільш уживані лексико-граматичні структури (зразки мовлення), будувати фразу з 3-4 слів за зразком) і вмінь діалогічного мовлення (звертатися із запитанням, проханням, давати команду, наказ, реагувати реплікою на запитання, прохання, вести діалог-розпитування (1-2 репліки), відтворювати пісні, вірші, лічилки, використовувати в мовленні жести, міміку, демонстрацію).

Як бачимо, сформованість комунікативної компетенції дошкільників обмежується здатністю дітей продукувати монологічне і діалогічне говоріння лише на рівні фрази/репліки та надфразової єдності (1-2 речення/репліки). Проте, мовлення дитини старшого дошкільного віку рідною мовою, яке слугує основою для формування динамічного стереотипу (мовлення) іноземної, є вже достатньо розвиненим. Про це свідчать здатності дітей 5-6 років складати описові розповіді різного типу: відповідно до композиційної структури, сюжетно-описові, сюжетні розповіді за картинками, з власного досвіду, творчі розповіді, продовжувати розповідь, розпочату вихователем, за зразками та планом вихователя, переказувати знайомі художні твори, оцінювати прослухані, виявляти ініціативу в спілкуванні з дорослими, з іншими дітьми, підтримувати розмову, будувати діалог у стимульованому мовленні на запропоновані теми, використовуючи звернення, вставні, ввічливі слова та формули мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування тощо [31, с. 117].

Отже, враховуючи зазначене, вважаємо за можливе ставити перед дітьми старшого дошкільного віку більш складні завдання з розвитку в них умінь англomовного спілкування: переказувати почутий англomовний текст, продукувати монологічні тематичні висловлювання, описи на рівні 4-5 фраз, ініціювати діалог і підтримувати його на рівні 3-5 реплік.

Програма рекомендує розподіл навчального матеріалу між заняттями і визначає його обсяг за етапами: введення нового матеріалу, тренування в

спілкуванні (двічі), практика в спілкуванні. Кожен новий етап відповідає окремому заняттю. Мовленнєві завдання спрямовані на виховання впевненості, здатності і бажання використовувати іноземну мову відповідно до ситуації спілкування. Навчання говоріння відбувається в процесі опрацювання нового мовного і мовленнєвого матеріалу. Формування навичок і вмінь діалогічного мовлення здійснюється в процесі опрацювання функціональних типів діалогів, коли використання мови є цілеспрямованим.

Зауважимо, що програма Т. М. Шкваріної „Англійська мова для наймолодших” [227] спрямована на формування основ англомовної комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку. Її зміст і основні компоненти орієнтовані на розвиток умінь усного спілкування англійською мовою дітей. Цю авторську програму, здебільшого, побудовано на мимовільному сприйнятті, усвідомленні й запам'ятовуванні навчального матеріалу, цілеспрямованому використанні гри, як провідної діяльності дітей старшого дошкільного віку. У процесі навчання програмою не передбачено вивчення дітьми складових частин іноземної мови, вони одразу опановують її як засіб спілкування.

Відповідно до власних теоретичних позицій і створеної програми „Англійська для наймолодших” Т. М. Шкваріною були розроблені заняття з англійської мови. Їх аналіз довів, що запропонована методика навчання англомовного спілкування передбачає заняття з вивчення мовного матеріалу та заняття з його використання в спілкуванні. Навчання спілкування відбувається послідовно. Рецептивне сприйняття мовленнєвих зразків супроводжується тренуванням у мовленні, організованим на основі широкого використання різноманітних ігор. Воно приводить до самостійного застосування дітьми навчального матеріалу під час продукування власних висловлювань. Така послідовність організації навчання є ефективною і раціональною.

Послідовність спостерігається й у побудові серії занять, що розподілені за основною практичною метою на три типи в так звані підцикли. Кожен підцикл передбачає чотири заняття. Перше - на введення нового матеріалу, наступні (2) –

мовленнєве тренування, останнє пропонує практику в спілкуванні. Характерною особливістю реалізації навчального процесу є застосування великого розмаїття ігор і невербальних засобів комунікації (жестів). Це свідчить про природність і жвавість навчання, що, на наше переконання, мотивує дітей до мовлення й активізує їх діяльність.

Аналіз зазначеної методики довів, що запропоноване мимовільне запам'ятовування зразків мовлення досягається методами імітації зразків-штампів, їх використання в мовленні за аналогією, широкого використання віршованих, пісенних матеріалів, дидактичних і рольових ігор. На жаль, автором практично не застосовуються методи і прийоми довільного навчання дітей англійської мови. Проте, вони є можливими за показниками їхнього психічного і розумового розвитку й уможливають свідоме сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування не цілих фраз, а окремих мовних одиниць (фонетичних, лексичних, граматичних).

Проведений аналіз розроблених Т. М. Шкваріною матеріалів засвідчив їх корисність. Навчання англійської мови, організоване за методикою вченої, надає дітям можливість пізнати радість „чарівної казки”, брати участь в організованій педагогом ігровій діяльності. Однак, запропонована методика не дозволяє: повною мірою поєднувати мимовільне і свідоме сприйняття й запам'ятовування навчального матеріалу з подальшим його свідомим застосуванням; застосовувати методи і прийоми навчання, що спонукають дітей до активної розумово-мовленнєвої діяльності (схеми, символи тощо).

„Авторська програма з англійської мови для дітей дошкільного віку” Л. Стецюк [202] розрахована на два роки й орієнтована на гуманітарний розвиток дитини в процесі навчання, на активне включення в цей процес мислення, уяви, пам'яті, емоцій. Одним з найважливіших завдань з організації спілкування дітей авторка вважає „позитивне ставлення до вивчення англійської мови, до людей, які нею розмовляють, до їх культури” [202, с. 10]. Освітньо-виховна мета полягає у виробленні в дітей дошкільного віку навичок і вмінь англомовного спілкування, а

також оволодіння елементарними знаннями про країну, мову якої вивчають. Основним принципом навчання за означеною програмою є принцип усної основи.

Програма рекомендує добирати мовний матеріал для слухання та розмов з урахуванням тематики повсякденного життя дитини. Його засвоєння пропонується будувати на мовленнєвій основі в процесі спілкування. Програмою передбачається навчання за темами: „Тварини”, „Кольори”, „Частини тіла”, „Іграшки”, „Овочі і фрукти”, „Їжа”, „Сім'я”. Мовний і мовленнєвий матеріал вивчається за допомогою тематичних наборів карток, ігор, пісень, фізичних вправ, драматизацій казок англійською мовою. Найголовнішим підсумком навчання Л. Стецюк вважає постійне підкріплення й розвиток позитивної природної мотивації дітей до опанування англійської мови [202, с. 10]. До зазначених у програмі навчальних тем пропонуються: лексичний матеріал, граматичні структури для розуміння і говоріння, букви алфавіту для вивчення, пісні і вірші.

У програмі можна виділити елементи завдань з формування вмінь усного спілкування англійською мовою. Серед них: вивчення фраз, що означають команди, прохання, запрошення до діяльності, окремі елементи висловлювань і діалогів, що реалізують різні мовленнєві функції. Однак, у програмі не визначено критеріїв сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою, їх показників. Не передбачено також обсягу монологічних і діалогічних висловлювань, наведено лише приклади реплік та речень для складання висловлювання. Розвиток умінь аудіювання обмежується окремими фразами, їх кількості не визначено. Отже, зазначена програма недостатньо враховує комплексного засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, монологічне і діалогічне говоріння). Наведені для вивчення фрази не свідчать про можливість їх доречного використання в нових умовах спілкування, адже не передбачають осмисленого усвідомлення.

Проаналізуємо методичні посібники, якими користуються педагоги під час навчання дошкільників англійської мови в умовах ДНЗ. Так, посібник „Англійська для малюків та їх батьків” Р. Роуз [180] розрахований швидше на індивідуальне, ніж групове навчання англійської мови. Авторка поєднує навчання



букв, звуків англійської мови з формуванням лексичних навичок. Одночасно дитина навчається писати прописні літери, читати в транскрипції. Незважаючи на те, що труднощі, пов'язані з навчанням читання, знімаються за допомогою зразка як правильно читати, поданого в транскрипції буквами рідної мови, вважаємо недоречним навчати дітей шостого року читати взагалі.

Відомо, що одним з основних принципів навчання дошкільників іноземної мови є принцип усної основи навчання. Посібник в основному побудовано на поясненні правил вимови, читання складів, використання граматичних структур, що може бути доцільним у використанні батьками, коли дитина чогось не зрозуміла під час заняття. Для формування вмінь усного спілкування англійською мовою використовувати його, на наш погляд, можна лише на етапі навчання мовного матеріалу. Це пояснюється тим, що в посібнику не передбачено вправ щодо формування вмінь діалогічного мовлення в парах однолітків, монологічного ситуативного мовлення, аудіювання. Напевно, цей посібник розраховано на роботу дорослого з однією дитиною.

У посібнику „Англійська для дітей” В. І. Скульте [195] запропоновано методику навчання англійської мови дітей 6-7 років. Пропонована методика дозволяє проводити заняття як самостійно (батьками), так і з педагогом. Навчальний матеріал містить оригінальні тексти класиків англійської літератури, народні казки. Процес навчання передбачає таку послідовність дій дітей: сприйняття на слух окремих слів, словосполучень, речень; повторення за педагогом; сприйняття і розуміння на слух англомовних текстів; усний переклад окремих речень з рідної мови на англійську, переказ текстів англійською мовою; самостійне висловлювання нескладних думок іноземною мовою. Навчання побудовано на принципі усної основи. Автор не рекомендує навчати читання і письма одночасно. Проте, основною структурною одиницею заняття є текст, з якого починається кожне заняття. Нові слова, що подаються в тексті, наведені після нього в послідовності використання. Кожен текст супроводжується завданнями для виконання. Вони передбачають вправи на переклад з англійської

мови рідною і навпаки. При чому, обидва варіанти відповідей надаються й автор рекомендує закривати один з них, коли працюють з іншим.

Навчання граматики також відбувається на основі матеріалу тексту та вправ, що пропонуються після нього. Нове граматичне явище розглядається разом з читанням, безпосередньо на матеріалі заняття і закріплюється у вправах. Наприкінці кожного заняття автором рекомендується проводити мовленнєву зарядку. Її мета, на думку В. І. Скульте, полягає в повній автоматизації відповідей на серію питань, що надаються в темпі, наближеному до рівня рідної мови. Це сприяє, як вважає авторка методики, запам'ятовуванню дітьми готових речень-зразків у процесі багаторазового повторення. Проведення мовленнєвої зарядки на початку заняття надає можливість психологічно підготувати дітей до навчання. Організувати її рекомендується у вигляді загальних запитань, які передбачають лише відповіді дітей „так” і „ні”.

Проведений аналіз зазначеного навчального посібника засвідчив, що його авторка пропонує індуктивний метод навчання англійської мови дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Посібник містить велике розмаїття автентичних матеріалів, цікаві та захоплюючі форми їх подання, методичні рекомендації і ключі для перевірки. Попри позитивну оцінку запропонованої методики, вона не позбавлена й моментів, на які необхідно звернути увагу під час організації масового навчання англійської мови.

Основними з них, на нашу думку, є, по-перше, інтенсивний, з елементами індуктивного методу, підхід до навчання: від сприйняття і розуміння англомовного тексту – до засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. Організоване в такий спосіб навчання викликає певні труднощі в засвоєнні великого обсягу навчального матеріалу. Ці труднощі пояснюються віковими особливостями дітей старшого дошкільного віку, рівнем їхнього розумового розвитку, дослідження яких засвідчило ще достатньо слабку здатність дітей цього віку до індуктивних розумових операцій [72, 220]. Аналіз текстів, мовного і мовленнєвого матеріалу показав їх значну складність для засвоєння дітьми старшого дошкільного віку. Викладене надає можливість припустити, що

навчальний посібник „Англійська для дітей” В. І. Скульте, хоча і є цінним методичним інструментом педагога в навчанні дітей та сприяє їх ефективному індивідуальному засвоєнню „живої” англійської мови, однак не може бути використаним для масового навчання англомовного спілкування дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ з декількох причин. Розкриємо їх.

Першою причиною є те, що не всі батьки здатні навчати дітей англійської або надавати елементарну методичну допомогу вдома, адже для цього необхідно самому володіти певними англомовними знаннями, навичками і вміннями. Друга причина зумовлена віковими особливостями дітей, а саме їх нездатністю до інтенсивного, побудованого на використанні індуктивних методів навчання, що є теоретично і практично доведеним [46; 72; 220]. Третя причина криється в запропонованому автором регулярному, систематичному навчанні дітей англійської мови кожного дня, що не допускається режимом перебування дітей у дитячому садку, яке обмежено часом та іншими видами діяльності дітей.

Навчально-методичні матеріали посібника „Комунікативні завдання для початківців” Л. В. Биркун, Н. О. Колотко [27] побудовані на основі адаптації завдань аутентичних курсів до психолого-педагогічних умов вивчення англійської мови на першому році навчання в початкових школах України. Хоча, посібник в першу чергу рекомендовано для навчання дітей шести-семирічного віку, автори передбачають його використання на різних ступенях навчання. Основною метою посібника є розвиток методичної творчості педагогів у напрямі від традиційної до методики стимулювання зацікавленості, інтересу, творчості тощо.

В основу створення посібника покладено комунікативний підхід навчання іноземної мови, основним принципом якого автори вважають принцип мовленнєво-розумової активності. Переважну більшість завдань, як стверджують автори, побудовано на цьому принципі. Зазначений посібник пропонує різноманітні ігри і завдання для навчання спілкування, наспіви, пісні, римування, робочі аркуші. На нашу думку, вони є цінним допоміжним методичним матеріалом для використання на заняттях з дітьми-дошкільниками, адже містять конкретні мовленнєві ігри з рекомендаціями щодо їх проведення, роздавальні

матеріали для дітей, спрямовані на навчання англomовного спілкування. Проте, певної методики навчання англomовного спілкування (обґрунтування цілей, принципів, методів, прийомів навчання) вони не пропонують, рекомендацій щодо організації занять, їх структури, послідовності формування знань, навичок і вмінь не надають.

Посібник „Навчайте дітей розмовляти англійською” Н. О. Клевченко [90] пропонує методичні розробки занять з англійської мови й методичні рекомендації до організації та планування навчального процесу. У цьому посібнику узагальнено багаторічну працю авторки з навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Запропоновані завдання націлені на навчання дітей розмовного спілкування в межах відібраних тем і мовного матеріалу. Ключовою є тема „Дитина та її найближче оточення”, яка складається з розмовних ситуацій: „Про себе і свою родину”, „Про наших друзів”, „Про режим дня”, „Про професії наших батьків” та інші. Розробка занять враховує вимоги щодо використання яскравої предметно-зображальної наочності, ляльок, рухових і рольових ігор. Структура занять передбачає обов’язкове проведення фонетичної зарядки, пояснення лексико-граматичного матеріалу, його закріплення в мовленні дітей, тренувальні вправи на повторення віршів, складання дітьми власних повідомлень з теми, навчання діалогів різних функціональних типів, фізкультпаузи, навчальні ситуації, завдання додому. Спрямовані на формування комунікативної компетенції дошкільників, запропоновані Н. О. Клевченко розробки занять загалом відповідають віковим особливостям дітей 5-6 років. Вони є корисними для педагогів, що навчають дошкільників англійської мови. Однак, навчання діалогу відбувається в основному на віршованих матеріалах, не спостерігається поетапності навчання діалогічного мовлення від окремої репліки (ініціативної та відповіді на неї) до діалогічної єдності, мікродіалогу і діалогу. Завдання дошкільникам додому, на нашу думку, мають передбачати лише підготовку наочності, іграшок. Повторення віршів і пісень, лексичного матеріалу, діалогів і повідомлень є недоцільним, адже не всі діти знаходяться в рівних умовах (батьки не завжди можуть надати вдома необхідну мовленнєву підтримку). Посібник

містить розробки п'ятдесяти занять, відтак передбачає проведення 1-2 занять на тиждень упродовж року. На нашу думку, цієї кількості занять недостатньо для формування міцної англомовної основи дошкільників для подальшого розвитку в початковій школі.

Ще одним, допоміжним у навчанні дошкільників англійської мови, посібником є "Having Fun with ABC" [240]. Його автори рекомендують використовувати запропоновані матеріали на заняттях з англійської мови в дитячому садку. Цей посібник містить віршики з народної англійської поезії, гумористичні римування, прислів'я, скоромовки. Їх застосування передбачено для введення і первинного закріплення, тренування й наступного повторення алфавіту та звукової системи англійської мови. Лексико-граматичне наповнення поданих зразків доступне для розуміння дітьми. Наявність ритму і рими, образність навчальних матеріалів допомагають кращому засвоєнню мовних зразків, уможливають їх подальше використання в спілкуванні. Автори використовують цікавий методичний прийом: назви літер та звуки організують в оригінальних римованих контекстах, які повторюються і варіюються; звуки та букви стають об'єктом конкретних дій - „опредмечуються”, знаходять опору для асоціацій і, таким чином, краще запам'ятовуються.

Проте, аналіз матеріалів зазначеного посібника засвідчує, що авторські розробки вчителів англійської мови М. К. Матвєєвої і М. М. Ципкіної є лише допоміжними матеріалами з навчання англійської мови (зокрема вимови). Назвати ці матеріали методикою формування в дошкільників умінь англомовного спілкування не можливо. По-перше, посібник передбачає набуття дітьми лише мовних знань, формування лінгвістичних навичок і відповідних їм умінь. По-друге, навчання граматики відбувається несвідомо. Діти запам'ятовують готові граматичні конструкції у віршованих матеріалах і ніяких правил і пояснень щодо їх використання не надається, як і не розкривається значення граматичних структур. Відтак, діти не розуміють, чому саме слід сказати так, а не інакше. Це свідчить про неусвідомлене тимчасове запам'ятовування дітьми граматичної форми та неможливість її відтворення через деякий час. Такий підхід не надає

можливості дітям самостійно продукувати речення, висловлювання для оформлення власної думки. Крім того, авторами не пропонується певної системи і послідовності навчання, не надається рекомендацій щодо організації навчального процесу з англійської мови. Запропоновані матеріали передбачають навчання фонетики і лексики лише методом імітації наданих римованих зразків. Використання словесних методів пояснення, переказу, опису, розповіді виключається, що ускладнює формування вмінь спілкування англійською мовою.

Проведений аналіз методичного забезпечення дошкільної англомовної освіти надає можливість зробити висновок, що авторські програми і технології навчання розроблялися відповідно до вимог сучасності до навчання іноземних мов з урахуванням передового педагогічного досвіду. Проте, не всі з них є науково обґрунтованими. Логіка дослідження вимагала необхідності спостереження за навчальним процесом з англійської мови в дитячих садках і гуртках з метою визначення найбільш популярної й ефективної методики і стану сучасного навчання.

Відвідування занять з англійської мови в дитячих садках і клубах міста Мелітополя й аналіз форм організації навчання старших дошкільників англомовного спілкування засвідчив їх одноманітність. Педагогами використовуються лише фронтальні форми роботи. Парні, групові й індивідуальні форми не знаходять належної реалізації в навчальному процесі. Таке навчання не передбачає формування мовних навичок і лінгвістичних умінь у кожної дитини, не надає можливості здійснювати поточний та поетапний контроль засвоєних дітьми знань, сформованих навичок і вмінь. Зазвичай заняття проводять учителі загальноосвітніх шкіл, які не мають спеціальної методичної підготовки з навчання дошкільників. Не всі з них враховують вікові особливості дітей старшого дошкільного віку, їх комунікативний розвиток. Навчальні методи і прийоми, які використовують учителі, дублюють шкільні. Вони не завжди звертають увагу на зміст навчання (формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок спілкування). Отже, навчання дітей англійської мови зводиться до розвитку їхнього словникового запасу і спрямоване на запам'ятовування лексичних

одиниць, поданих у віршах і піснях. Мотивація до навчання не розвивається від ігрової до пізнавальної.

Аналіз спостережень за освітнім процесом з англійської мови в дошкільних навчальних закладах дозволяє виокремити певні проблеми в структурній організації і в проведенні занять. Деякі педагоги віддають перевагу віршам, пісням й дидактичним іграм дітей, спрямованих на запам'ятовування слів англійської мови, складанню окремих речень з цими словами. Такі заняття не мають певної структури, чіткого визначення дій дітей, обмежених часом. Дітям пропонуються такі види діяльності, які є найбільш легкими і знайомими.

Інші використовують „готові” шкільні конспекти і сценарії для учнів початкової школи. Таке навчання приводить до перенасичення занять як не відповідними віку дітей прийомами, так і завданнями підвищеної складності, їх розмаїттям.

Прибічниками останнього підходу є педагоги, які використовують у своїй роботі методичні рекомендації і посібники з навчання англійської мови дітей дошкільного віку різних авторів, не надаючи переваги будь-якому з них. Така організація навчання не передбачає чіткої системи та структурної організації занять, послідовності в діях дітей і поетапності у засвоєнні мовного й мовленнєвого матеріалу.

Викладене надає можливість зробити висновок, що організоване в дошкільних навчальних закладах навчання англійської мови не враховує суттєвого впливу структури заняття на підвищення ефективності й якості навчання дітей дошкільного віку. Проте, на нашу думку, заняття, як форма організації англійськомовної навчальної діяльності дітей, його структурна організація посідають найголовніше місце у вирішенні проблеми навчання дітей дошкільного віку англійської мови.

Проведений аналіз програм і посібників з навчання англійської мови дошкільників і спостереження за освітнім англійськомовним процесом дав змогу зробити висновки, що навчання дітей дошкільного віку англійської мови здійснюється переважно за авторськими програмами, не всі з яких є науково

обґрунтованими й апробованими. Запропоновані авторські програми характеризуються розробленістю основних сфер спілкування дітей старшого дошкільного віку та їх лексичним наповненням, насиченістю дидактичними матеріалами. Вони передбачають формування в дітей елементарної мовної і мовленнєвої компетенції дітей. Найбільш послідовною та обґрунтованою є програма Т.М. Шкваріної, що передбачає наступність між дошкільною і шкільною ланками англомовної освіти та ґрунтується на чітко визначеній авторкою методичній концепції.

Викладене в підрозділі засвідчило необхідність урахування рівня психологічного, розумового і комунікативного розвитку дошкільників, визначенню якого ми присвятили наступний підрозділ.

### **1.3. Психологічні передумови навчання дітей старшого дошкільного віку іншомовного спілкування**

Знання особливостей психічного розвитку дітей має велике практичне значення для організації їхньої навчальної діяльності. Ці знання надають педагогу можливість впевнено проектувати навчальний процес, розвиток здібностей дітей і своєчасно запобігати помилкам і невдачам, використовуючи не лише власний досвід і педагогічне чуття, а й наукові дані. Отже, щоб досягти успіху в навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземної мови, необхідно пізнати їх у всіх відношеннях.

Можливість і доцільність навчання іноземної мови п'яти-шестирічних дошкільників доведено як теоретично, так і експериментально. Про це свідчать численні наукові дослідження в галузі навчання дітей дошкільного віку іноземних мов (С. В. Бондар [34], С. В. Будаєв [36], Р. А. Дольникова [70], Н. Д. Какушадзе-Мдінарадзе [86], А. І. Космодем'янська [99], О. І. Матецька [128], С. А. Натальїна [146], О. Й. Негневицька [150], Т. К. Полонська [166], О. Д. Рейпольська [178], С. В. Соколовська [197], Т. М. Шкваріна [227] та ін.). Підтвердженням цієї думки є також результати досліджень Лейпцизької школи психологів, які довели, що за



два роки навчання іноземної мови діти дошкільного віку досягають значно кращих результатів в її засвоєнні, ніж учні середньої школи за сім років навчання [174, с. 620].

Відомо, що рідну мову людина засвоює впродовж усього життя, проте існує й критичний період для її опанування - після десяти років здатність до розвитку нейронних сіток, які необхідні для побудови центрів мовлення, зникає. Таким чином, десятирічні діти виявляються менш спроможними вивчати будь-яку мову, зокрема іноземну.

Здатність старших дошкільників до вивчення іноземної мови зумовлена тим, що в дітей у 5-6 років, разом з іншими фізіологічними змінами в усіх системах організму, відбувається перебудова нервової системи, у першу чергу, зміни відбуваються в морфології і фізіології головного мозку. За даними досліджень О. Р. Лурії [116], найскладніші лобні ділянки дозрівають у дітей остаточно до шести років. У цьому віці також відбувається становлення механізмів зорового сприйняття, яке наприкінці дошкільного періоду стає більш організованим й систематичним, підвищується успішність знаходження різних модифікацій об'єкта.

У результаті нейрофізіологічних досліджень [71] було виявлено підвищення активності *асоціативних структур мозку* в дітей старшого дошкільного віку. Тімені потиличні відділи кори беруть участь у здійсненні зорово-просторової діяльності й уявного конструювання об'єкта за зразком з окремих деталей. Під час розумової вербальної діяльності спостерігається підсилення міжцентральної взаємодії між передньоасоціативними і задньоасоціативними мовленнєвими зонами лівої півкулі.

Сформованість *функціональної асиметрії півкуль головного мозку* сприяє переробленню мозком сенсорних даних. Ліва півкуля спеціалізується на послідовній поетапній обробці інформації, що пояснюється системою більш коротких міжцентральных зв'язків, права півкуля обробляє інформацію, яка надходить, одномоментно і цілісно, що пояснюється більш тривалими зв'язками [222, с. 261–262]. Хоча робота півкуль відрізняється вирішенням різного плану

завдань, необхідно підкреслити, що обидві півкулі працюють у тісному взаємозв'язку, доповнюючи одна одну, а характер їх участі та взаємодії залежить від діяльності, що реалізується. Про перебудову мозкових морфофункціональних відношень і готовність мозку до сприйняття й обробки одержаних зовнішніх імпульсів – іншомовних слів – свідчить про наявність у старших дошкільників „хвилі очікування”, яка мобілізує увагу й активізує розумову діяльність дітей [71].

Зазначені зміни структур мозку означають його функціональну готовність до складної розумової діяльності, до сприйняття і розуміння нового матеріалу зокрема іноземною мовою, до засвоєння нових знань, оволодіння іншомовними навичками й уміннями. Механізми мозкового забезпечення пізнавальної діяльності зумовлюють готовність дитини до систематичного навчання. Ступінь зрілості цих механізмів має важливе прогностичне значення, сприяє успішності дітей у навчальній діяльності з іноземної мови. Достатня сформованість асоціативних структур мозку і наявність „хвилі очікування” необхідні для створення *динамічного стереотипу іноземної мови*.

Під динамічним стереотипом розуміють систему нервових зв'язків між осередками подразників у корі головного мозку – „систему умовних рефлексів, що утворюються як відповідь на стійко повторювальну систему умовних подразників ” [222, с. 505–506]. Його формування зумовлене ставленням людини до ситуації, другою сигнальною системою і соціальними впливами. „Друга сигнальна система – це способи регуляції поведінки живих істот у навколишньому середовищі, представлених у *знаковій системі мови*” [222, с. 474]. Таким чином, створення динамічного стереотипу складає механізм мовлення людини.

У цьому контексті важливим є твердження М. І. Жинкіна, що механізм мовлення формується на початку життя для рідної мови і заново для кожної іншої, що вивчається [75, с. 38]. На думку О. О. Леонтьєва, механізм мовлення утворюється для кожної окремої людини індивідуально на основі природних психофізіологічних особливостей організму і під впливом мовленнєвої комунікації [109, с. 138]. Дитина засвоює слова рідної мови не так, як слова

іноземної. В іноземній мові відбувається поступове оволодіння новою комбінацією, коли нове слово переходить із сенсорного плану до активного шляхом заучування. Цей процес починається із сприйняття іншомовного слова-імпульса, який зумовлює виникнення осередку подразника. Збільшення цього осередку залежить від кількості одержаних імпульсів, тобто від того, скільки разів людина почула нове слово. Чим більшим є осередок, тим краще й успішніше формується іншомовний динамічний стереотип.

Розвиток динамічного стереотипу рідної мови починається з вільного спонтанного користування нею і закінчується усвідомленням мовних форм та їх опануванням. У реальному мовленні рідною мовою дитина ніколи не чує окремих звуків, а лише зв'язне мовлення. На відміну від рідної мови, розвиток іноземної починається з усвідомлення мови та її системного опанування і закінчується спонтанним мовленням [174, с. 973-974]. Зважаючи на зовсім протилежні способи формування динамічних стереотипів рідної й іноземної мов і результати досліджень М. І.Жинкіна, зауважимо, що новий динамічний стереотип іноземної мови не може утворюватися ізольовано. Обов'язковою умовою його формування є взаємозв'язок з динамічним стереотипом рідної мови і побудова на його основі.

Це твердження науковців має суттєве значення для навчання дітей іноземної мови, адже передбачає опору на рідну мову, підкреслює її необхідність, робить зрозумілою пораду К. Д. Ушинського починати навчання дітей іноземної мови, коли вони вже вільно оперують усіма звуками рідної [210, с. 113]. Фізіологічні дослідження [116] довели, що опора на динамічний стереотип рідної мови прискорює процес утворення іншомовного динамічного стереотипу, забезпечує як свідоме сприйняття кожного іншомовного елемента, так і його вичленення для самостійної побудови висловлювання, тобто мовленнєвої творчості.

Викладене дає можливість зробити висновок, що важливим є не лише той факт, що формувати іншомовний динамічний стереотип необхідно на основі динамічного стереотипу рідної мови, а те, що на основі цього відомого психологічного постулату опора на рідну мову повинна здійснюватися як на етапі семантизації іншомовного матеріалу, так і на етапі його активізації в мовленні.

Отже, навчання спілкування іноземною мовою, тобто формування іншомовного динамічного стереотипу засновується на вже сформованому динамічному стереотипі рідної мови, тобто на мовленні рідною мовою, яке, за даними психологів, у дитини 5-6 років є вже достатньо розвиненим.

Дослідження рівня сформованості динамічного стереотипу рідної мови дітей старшого дошкільного віку засвідчив, що діти цього віку легко помічають і виправляють мовленнєві неточності, огріхи і помилки як у мовленні інших, так і у своєму власному. Завершується процес фонематичного сприймання, що є підставою для розвитку в дітей фонематичного слуху іноземної мови. Вагомим показником розвиненого мовлення старших дошкільників є їх словник, який нараховує до 4 тисяч слів, причому дитина вживає всі частини мови, абстрактні, морально-етичні, узагальнені поняття [31, с. 116]. Сформований словниковий запас дітей старшого дошкільного віку створює основу для формування словникового запасу іноземною мовою, адже значення слів уже відомі дітям і вони ними вільно оперують у рідній мові. Проте, іншомовне спілкування дітей не означає лише знання іншомовних слів. Спілкування іноземною мовою - це складний психологічний процес сприйняття, розуміння і видачі іншомовної інформації. Розглянемо його.

Унаслідок обміну повідомленнями мають місце формування, перебудова і запуск механізму іншомовного мовлення [75, с. 38]. Загальними механізмами мовлення іноземною мовою М. І. Жинкін вважає механізми прийому і видачі повідомлення, в основі яких знаходяться механізми осмислення, пам'яті, випереджувального синтезу. Ці процеси науковець називає внутрішніми механізмами, за допомогою яких відбуваються робота основного операційного механізму, тобто механізму мовлення. Учений визначає останній як єдність двох ланок. До першої він відносить складання іншомовних слів з елементів, а до другої – складання фраз із цих слів. Кожна із цих ланок, у свою чергу, складається з вибору і складання [75]. Механізми мовлення являють собою складну конструкцію, яка є основою іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності, адже

мовлення відбувається, якщо „запускається” його механізм [75, с. 38]. Зупинимося детальніше на їх розгляді.

У механізмах сприйняття відбувається досить складний процес: пам'ять перевіряє наявність необхідного еталона, здійснює операцію розуміння цього сегмента, фонетичного слова. Причому пам'ять перебирає відповідні значення багатозначних слів, а це означає, що слово розпізнається в контексті, а не ізольовано. На цьому рівні велике значення має фонематичний слух. Фонемний код іноземної й української мов не завжди збігається, що призводить до труднощів у формуванні слухо-вимовних навичок говоріння, їх автоматизації. Якщо в пам'яті людини не знаходиться еталона одного слова (той, хто слухає, ніколи не чув його раніше, або слово пасивне, не активізоване), на допомогу приходить здогадка із загального змісту контексту, мовне чуття і мовна інтуїція.

Дослідження інтеграції слів у пам'яті надало можливість М. І. Жинкіну дійти висновку про наявність операційної, іконічної мовленнєвої пам'яті, при якій слова не зберігаються в пам'яті в повній формі, а перебувають певним чином в організованому вигляді їх елементів як “ланочки фонем” і “ланочки морфем”, з яких за певними правилами відтворюється повна форма слова під час побудови висловлювання. Отже, у процесі розпізнання слова розташовуються в рядок, тобто послідовно одне за одним у часі [76, с. 44]. Механізм мови побудовано таким чином, що будь-яка людина, яка опанувала її в дитинстві, навіть маючи обмежені можливості, буде приймати мовлення точно за перебігом його часового плину. Важливим для сприйняття і розуміння висловлювання є усвідомлення людиною структури тексту, речення, як його структурної одиниці, порядку слів у реченні на основі його актуального членування. Усе це готує людину до розуміння граматичних зв'язків між словами в реченні.

Розуміння цілого висловлювання відбувається на наступному етапі й означає процес і результат усвідомлення смислу мовлення (тим, хто слухає), адекватного замислу (того, хто говорить). Останнім етапом сприйняття є стратегія подальшої мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, перехід до посткомунікативного періоду мовленнєвого акту. Той, хто слухав і сприймав

висловлювання, приймає рішення: чи буде він вводити почуті нові знання у власну систему, створювати власне висловлювання, яким чином використає почуту інформацію, чи лише обмежиться сприйняттям інформації - все це є проектування зворотного зв'язку.

Здійснення зворотного зв'язку, а саме сприйняття і говоріння, відбувається за допомогою кодових переходів. Фізіологічною основою функціонування видів мовлення виступають органи мовлення, внутрішнє мовлення, органи, що забезпечують кодові переходи. Усі вони виконують певні функції. Говоріння являє собою озвучування думки, тобто кодовий перехід з розумового коду, з коду внутрішнього мовлення, яке передує усному висловлюванню, на звуковий (акустичний) код, на код фонетичний.

Науковці (Л. С. Виготський [50], О. О. Леонтьєв [105], О. Р. Лурія [116], М. Р. Львов [119] та інші) вважають, що однією з головних ролей внутрішнього мовлення є підготовка до зовнішнього. У цій ролі воно виступає початковим етапом майбутнього висловлювання, його внутрішнім програмуванням. Основне завдання внутрішнього мовлення Л. С. Виготський [50] убачає в тому, щоб перетворити внутрішню думку в розгорнуту мовленнєву конструкцію, адже внутрішнє мовлення є предикативним за своєю функцією. Іншою функціональною ознакою (морфологічною) внутрішнього мовлення є його згорнутість, скороченість і граматична аморфність. За допомогою внутрішнього мовлення відбувається процес пізнання: внутрішня усвідомлена побудова узагальнень, вербалізація понять, виконання логічних операцій. Саме на розумовому рівні відбуваються саморегуляція, самоконтроль і самооцінка. Отже, внутрішнє мовлення є механізмом, який перетворює внутрішні суб'єктивні смисли в систему зовнішніх розгорнутих мовленнєвих значень [75].

Зовнішні розгорнуті мовленнєві значення слугують усно-мовленнєвим сигналом. У цій дії виокремлюють ситуацію мовлення, його мотиви, цілі, зміст, побудову, словесне і граматичне оформлення, перехід до акустичного коду – до форми, що сприймається співрозмовником (М. І. Жинкін) [75].

Під час спілкування вимова завжди відстає від конструювання думки. Це випередження думки науковець називає випереджувальним синтезом мовлення. М. Р. Львов вважає, що для здійснення повільного усного мовлення, окрім випереджувального синтезу, необхідні гнучкість і безпомилкова координація мовних механізмів, володіння синтаксичними механізмами, швидкий вибір слів, відповідне інтонаційне забарвлення, керування голосом [120].

Усне мовлення народжується під час усної мовленнєвої діяльності. Його структурною одиницею прийнято вважати висловлювання, яке характеризується відносною самостійністю, завершеністю, включає комунікативно-модальний аспект, інтонацію, невербальні засоби. Ще однією одиницею мовленнєвого процесу вважають мовленнєвий акт.

Мовленнєвий акт характеризується наявністю етапів: докомунікативний, на якому виокремлюються ситуаційний й мотиваційний фактори, мовленнєва інтенція (мовленнєвий намір), уся внутрішня, розумова підготовка висловлювання. Оформлення мовленнєвого висловлювання завершує докомунікативний етап і розпочинає комунікативний – кодовий перехід на усне (у нашому випадку) мовлення й сприйняття мовлення адресатом. Цей етап вважають семантико-граматичним структуруванням і виокремлюють такі три аспекти: вибір слова, порядок слів у реченні, граматичне маркування.

Відомо, що в довготривалій пам'яті дитини містяться деякі слова іноземної мови та їх значення. Їх небагато, але в породженні мовленнєвого висловлювання швидкість вибору необхідного слова є дуже великою, що і створює певні труднощі у виборі слова відповідно до ситуації спілкування і задуму дитини.

Важливою є гіпотеза М. І. Жинкіна [75] про те, що в основі вибору слова лежить суб'єкт висловлювання - логічний, який не завжди збігається з граматичним. На думку вченої, суттєву роль у виборі слів відіграє проект структури речення і тексту, його „матриця”, ланочки якої заповнюються словами, що обираються. Ця модель керує й порядком слів у реченні. Друга гіпотеза спирається на словесні асоціації. Важливим висновком є те, що словесні асоціації знайшли широке практичне використання в навчанні другої (нерідної) мови. Їх

роль у запам'ятовуванні слів другої мови є безперечною. Третя гіпотеза передбачає пошук слова шляхом вибору із загальної маси слів і відмову від непотрібних, неадекватних змісту.

Викладене дає змогу дійти висновків, що для організації нормального мовленнєвого функціонування необхідна складна узгоджена робота мільйонів нейронних елементів мозку, які включені в різні його відділи. Наукові дослідження довели, що мозкові механізми “пам’ятають й актуалізують” слова та граматичні форми, „відображають” словами дійсність, можуть „сформулювати думку в слові і видобути її зі слова”, “знають”, у яку позицію поставити артикуляційні органи, щоб вимовити звуки, тощо. Труднощі полягають у тому, що в усному мовленнєвому акті всі підготовчі ступені висловлювання відбуваються дуже швидко і деякі операції об’єднуються. Лише натреновані механізми мовлення забезпечують цю безперервність. Отже, виникає необхідність з’ясувати, чи готовими є мозкові механізми 5-6 річних дітей до здійснення процесу іншомовного спілкування, тобто сприйняття і продукування іншомовного мовлення. Зупинимось на їх розгляді детальніше.

Зміни фізіології головного мозку зумовлюють позитивні зміни всіх психічних процесів дитини, її розумового і комунікативного розвитку. Аналіз показників пізнавальної сфери дошкільників довів, що їх розум є готовим до цілісного сприйняття, під час якого виявляє здібності до деталізації і структурності перцептивного образу. Ця психологічна операція має важливе значення для практичної організації навчання дітей іноземної мови, адже цілісність сприяє комплексному сприйняттю іншомовного матеріалу в системі, а здібність до деталізації і структурності образу зумовлює успішність навчання граматичних явищ та структур, розумінню окремих мовних елементів. Можливість формування складних еталонів інтегрованих ознак полегшує процес впізнання і категоризації, що свідчить про досягнення певного рівня інтелектуалізації процесу сприйняття в старшому дошкільному віці.

Наявність розвитку мозкових механізмів зорового сприйняття в дитини 5-6 років і образної уваги свідчать про можливість дитини сприймати іншомовний



матеріал не лише вербально, але й наочно. Науково підтверджено, що сенсорний інформаційний комплекс становлять слухові, візуальні й тактильні образи, які у взаємозв'язку збільшують кількість корисних сигналів, розширюють мовленнєвий простір. Як стверджують психологи, діти оволодівають розвиненим словником для передачі відчуттів, одержаних за допомогою зору і слуху, проте це не дозволяє їм зафіксувати свої раніше одержані відчуття таким чином, щоб їх можна було видобути з пам'яті. Лише поєднання зорового, слухового, можливо тактильного, і, обов'язково, вербального кодів підсилює запам'ятовування [174, с. 322–323]. Усе це сприяє обмеженню варіантів у виборі відповідного мовленнєвого зразка під час сприймання, розпізнавання та усвідомлення усного мовлення [174, с. 508–510] і зумовлює його краще запам'ятовування, зокрема мимовільне, за рахунок підключення різних подразників.

Механізми пам'яті мають такі властивості, як-от: засвоєння, зберігання і відтворення. За найкращих умов організації навчального матеріалу, необхідний для запам'ятовування, утворює систему зв'язків, з якої природним чином дістається. Пам'ять існує у двох формах: довготривалій та оперативній, слугує важливою пізнавальною функцією, що лежить в основі навчання і розвитку. Механізми оперативної пам'яті приймають від органів сприйняття мовлення інформацію у вигляді мовних знаків і передають її в довготривалу пам'ять. Саме в оперативній пам'яті готується, конструється усне висловлювання. Довготривала пам'ять – це підсистема, яка має важливе значення для вивчення мови. Вона зберігає і відтворює мовні одиниці всіх рівнів – еталони вимови, інтонацій, слова та їх значення, словосполучення й еталони сполучуваності слів тощо. Процес запам'ятовування буває мимовільний і навмисний, довільний.

Мимовільне запам'ятовування й образна пам'ять відіграють важливу роль у навчанні старших дошкільників іншомовного спілкування. Мимовільне запам'ятовування є продуктом діяльності [174, с. 474], отже, для кращого запам'ятовування іншомовного матеріалу його слід не ізольовувати від діяльності дітей, а, навпаки, включати в будь-яку діяльність дошкільників [174, с. 466]. Проте, науковці звертають увагу на той факт, що мимовільне запам'ятовування

починається з мимовільного відтворення, після якого відбувається запам'ятовування [174, с. 655]. Така особливість дозволяє дитині запам'ятовувати слова, фрази, речення іноземною мовою, виконуючи фізичні рухи, граючись тощо. Інакше кажучи, використовуючи іншомовний матеріал цілеспрямовано, старші дошкільники досягають високої продуктивності його запам'ятовування [174, с. 470].

Поступово під час навчання, ігрової діяльності і під впливом вимог дорослих у дітей починає розвиватися довільне запам'ятовування, яке включає прийоми розумового перетворення іншомовної інформації і відіграє провідну роль у навчанні іншомовного спілкування. Фізіологічною основою його розвитку є становлення механізмів уваги мозку і подальше формування процесу сприйняття. Довільне запам'ятовування означає свідоме сприйняття та запам'ятовування іншомовного матеріалу. Психологічні дослідження особливостей роботи механізму пам'яті [174, с. 599] переконують, що свідоме заучування навчального матеріалу потребує менше часу, ніж мимовільне, неусвідомлене, при чому, кількість стимулів, що запам'ятовуються, тим більша, чим вищим є ступінь їх усвідомленості. Причину високої продуктивності засвоєння необхідного навчального матеріалу психологи також убачають у цілеспрямованій діяльності з ним [174, с. 470].

Психологічні дослідження розвитку пам'яті старших дошкільників [174, с. 655] довели, що процес запам'ятовування в них уже сформований. Цей показник психічного розвитку дітей цього віку має суттєве значення для їх навчання іноземної мови, адже дошкільники намагаються утворити логічні зв'язки між словами, що запропоновані для запам'ятовування. Викладене переконує, що навчання іноземної мови буде успішним, якщо відбуватиметься цілеспрямоване „підключення” *довільної пам'яті* дітей. Це сприятиме розвитку їх умінь усного спілкування іноземною мовою, адже діти навмисно запам'ятовуватимуть мовленнєві зразки, необхідні їм для подальшого спілкування як у відомих або подібних ситуаціях, так і в нових, незнайомих. Основою успішності довільного свідомого запам'ятовування є *увага*.

*Увагу*, тобто концентрацію діяльності дитини на будь-якому образі, включено в діяльність як важливу умову продуктивності цього процесу. Учені (Л. С. Виготський [51], Д. Б. Ельконін [73], О. М. Леонтьєв [110] та інші) стверджують, що характерними особливостями уваги дітей старшого дошкільного віку є той факт, що вона характеризується сильними та яскравими подразниками, а з віком зростає роль слова в організації та підтримуванні уваги. Рівень концентрації уваги має одержати своє пояснення зі змісту діяльності, зокрема іншомовної мовленнєвої, яку виконують старші дошкільники [174, с. 471].

Таким чином, процес навчання англomовного спілкування дітей старшого дошкільного віку буде ефективним, якщо буде організованим не лише за допомогою наочності, а й цікавого змістового мовленнєвого матеріалу. Використання наочного матеріалу в цьому разі має бути, по-перше, виправданим необхідністю, по-друге, сама наочність має бути знайомою дітям з їхнього повсякденного оточення, щоб яскравий образ не домінував над вербальним і не відволікав увагу дітей від слова, його запам'ятовування, по-третє, застосування наочних образів повинно сприяти активізації розумової діяльності старших дошкільників (символи, знаки, схеми тощо), а не простому розгляданню. Усе це спрямовує увагу старших дошкільників на сприйняття іншомовної інформації.

Увага базується на принципі задоволення, який є важливим фактором розвитку психічного життя дошкільників і здійснює стимулюючий ефект. Стрибок у структурно-функціональному дозріванні лобових ділянок дітей у 6-7 років створює фізіологічну основу усвідомленої регуляції активаційних процесів – включення механізмів *довільної уваги*. З розвитком довільної уваги діти стають спроможними спрямовувати свою свідомість на певні речі й явища, стримувати її протягом певного часу, що є необхідною умовою для їх залучення до навчального процесу. Цей психічний процес уможлиблює здатність старших дошкільників до свідомого запам'ятовування іншомовного матеріалу та його особливостей і подальшого швидкого відтворення. Реалізація цих можливостей на цьому етапі розвитку потребує участі дорослої людини, яка організовує увагу дитини.

Важливим є те, що така організація уваги дітей відбувається під час як ігрової діяльності, так і навчальної, креативної.

Відомо, що жодна креативна діяльність не відбувається без *уяви*. Під уявою розуміють психічний процес, спрямований на створення нових образів, які є продуктом переробки того іншомовного матеріалу, що сприймається. Отже, уява поєднує в собі певний досвід минулого і реального й зумовлює розвиток умінь дітей будувати висловлювання іноземною мовою. Реальним для старшого дошкільника є об'єкт/образ, яким він оперує. У грі, описах, іншій продуктивній діяльності діти творчо відтворюють минулий іншомовний мовленнєвий досвід, заміщуючи один предмет/образ іншим. Слід підкреслити, що велику роль у розвитку уяви відіграє зовнішня опора. Образи уяви старших дошкільників яскраві, наочні, змінні й рухові. Найважливішою умовою, що забезпечує можливість перенесення іншомовного значення на інші образи, є іноземна мова/мовлення [72, с. 183].

Викладене свідчить, що мозкові механізми сприйняття, уваги, пам'яті й уяви 5-6-річних дітей готові до успішного здійснення процесу сприйняття іншомовного мовлення, адже рівень їх розвитку дозволяє дітям активно свідомо сприймати повідомлення іноземною мовою. Проте, процес іншомовного спілкування вимагає зворотного зв'язку – *осмислення* одержаної інформації та відповідної *реакції* на неї. Осмислення почутого висловлювання зумовлює його розуміння і залежить від рівня розвитку *мислення* старших дошкільників. Ефективність осмислення залежить від того, у який спосіб здійснюється цей процес, тобто які розумові здібності дітей і яким чином реалізуються.

Розумові здібності дітей старшого дошкільного віку є показником їхнього *інтелектуального розвитку*, а їх сукупність характеризує готовність старших дошкільників до ефективного оволодіння певними видами діяльності, зокрема іншомовною мовленнєвою діяльністю [222, с. 154]. У дошкільному віці кількість видів діяльності зростає, самі види набувають ускладнення. Це сприяє випередженню розумових дій порівняно з практичними, виникненню нової форми мислення – наочно-образного мислення. Така особливість мислення старших

дошкільників надає їм можливість усвідомлено засвоювати іншомовний матеріал, систематизувати мовні знання, пов'язувати окремі мовні явища, використовувати штампи, зразки мовлення, тобто наслідувати іншомовне мовлення. Отже, старший дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком розумових операцій і процесів, серед яких важливе значення мають: *аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, групування, абстрагування, класифікація, міркування, планування, дедукція, індукція.*

Розглянемо вплив кожної з означених розумових операцій на розвиток умінь усного іншомовного мовлення та успішність самого процесу навчання. Як підтверджують експериментальні дані [220, с. 61], в основі розумових дій дитини 5-6 років лежать *аналіз і синтез*, причому аналіз як розумова операція є розвиненою найкращим чином. Під *аналізом* розуміють процес розподілу цілого на частини [222, с. 18]. Уміння дошкільника помічати навіть незначну схожість ознак та виділяти окремі елементи, зв'язки цілого предмета сприятимуть засвоєнню вимови іншомовних звуків, розвитку вміння диференціювати їх у потоці мовлення, сприйняттю та впізнанню окремих лексичних одиниць у словосполученнях і реченнях, їх семантизації. Вдалими також будуть такі види роботи з іншомовним матеріалом, як порівняння, знаходження подібних і різних якостей предметів під час підготовки дітей до висловлювання іноземною мовою. Отже, здатність аналізувати розвиває мовленнєві здібності старших дошкільників. Як стверджують психологи, аналіз нерозривно пов'язаний із *синтезом* [222, с. 18].

Під *синтезом* розуміють операцію, зворотну аналізу, тобто поєднання окремих елементів у єдине ціле. Така розумова здібність дитини 5-6 років забезпечить їй можливість робити певні висновки. Окремі іншомовні судження об'єднуються й узгоджуються між собою, робляться умовиводи іноземною мовою, відтак, здобуваються нові знання без чуттєвого сприйняття предметів і практичного оперування ними. Наявність у дитини здатності до синтезу зумовлює розвиток *узагальнення*.

Під час *узагальнення* старші дошкільники орієнтуються на значні загальні ознаки та якості предметів або явищ. Вони поєднують об'єкти в групі на основі

окремої спільної ознаки. Процес розвитку здатності старших дошкільників до узагальнення відбувається поетапно: від наочних узагальнень дитина переходить до зорових і дотикових, а від них – до виокремлення найістотніших загальних ознак предметів. Цей процес відбувається на основі вже сформованої в старших дошкільників здатності *порівнювати* предмети, тобто орієнтуватися на суттєві спільні якості. Оволодіння узагальненням сприятиме усвідомленому опануванню дітьми іншомовним лексичним і граматичним матеріалом, формуванню вміння сприймати і розуміти іншомовне висловлювання. Узагальнення, зроблені дітьми, бувають простими (за однією ознакою) і *комплексними*.

*Комплексні узагальнення*, тобто поєднання групи об'єктів на якійсь основі в єдине ціле, слугують усвідомленому утворенню дітьми речень. Отже, формування узагальнень забезпечує розвиток граматично-правильного іншомовного мовлення. Прискорити розвиток узагальнення допомагає робота, спрямована на формування в дітей здатності до *абстрагування*.

*Абстрагування* в психології розглядається як відволікання від випадкових ознак і властивостей предметів, які є незначущими для певної діяльності, зокрема мовленнєвої. Саме абстрагування допомагає дитині виділити важливі зв'язки і відношення об'єктів в організованій іншомовній мовленнєвій діяльності. Ця здатність дитини сприяє її зосередженню на основному змісті тексту під час його аудіювання іноземною мовою, основних деталях картинки під час її опису іноземною мовою та інших видах мовленнєвої діяльності. Проте, як свідчать експериментальні дослідження [220, с. 61], здатність абстрагування викликає особливі труднощі в дітей 5-6 років. Відтак, педагогові слід урахувати недостатню сформованість цієї розумової операції і пропонувати дітям такі види роботи, які б сприяли розвитку як мовлення, так і вміння відволікатися від того, що не має для них значення у вирішенні мовленнєвого завдання.

Отже, операція узагальнення відбувається швидше, якщо розвиненим є абстрагування. З розвитком дітей, який відбувається відповідно до їх зростання, виникає розумова здатність *класифікувати* предмети на основі видо-родових ознак [72, с. 175]. Проте, *класифікація* є також не дуже розвиненою розумовою

операцією старшого дошкільника, що експериментально доведено [220, с. 61]. У зв'язку з цим педагогам слід звернути увагу на вищезгаданий факт і пропонувати навчальні іншомовні матеріали та завдання щодо їх засвоєння доступні для усвідомлення і вирішення, додержуючись послідовності від використання найпростіших узагальнень до комплексних, а від останніх – до класифікації.

Усі означені вище розумові операції зумовлюють розвиток *міркувань* старших дошкільників. Під *міркуванням* учені розуміють здатність дітей старшого дошкільного віку виконувати „послідовні розумові перетворення вихідної думки” [72, с.172]. Така розумова здібність дітей надає їм можливість самостійно формулювати запитання, відповідати на запитання, як власні, так і інших комунікантів (педагога, дітей), з опорою на узагальнений аналіз, обґрунтовувати висновки. Формулювання запитання означає самостійне мислення старшого дошкільника [72, с.172]. Його можна широко використовувати в навчанні іноземної мови для формування вмінь іншомовного діалогічного мовлення, зокрема ініціативної репліки. Здатність дитини відповідати на запитання сприятиме як розвиткові репліки-відповіді іноземною мовою в навчанні діалогу, так і розвитку вмінь монологічного мовлення, адже підготовка до монологічного висловлювання передбачає відповіді дітей на запитання. Наявність здатності дитини до міркування зумовлює розвиток більш складної розумової операції – планування, коли старші дошкільники вирішують мовленнєві завдання в розумовому плані.

Під час *планування* практичні іншомовні дії дитини відбуваються послідовно й планомірно. Старші дошкільники стають спроможними скласти план виконання іншомовного мовленнєвого завдання. *Програмувальна функція їх мовлення* виявляється у формулюванні програм різних дій і поведінки на основі внутрішнього мовлення, знаходить своє вираження в побудові смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичних структур речень, а також у переході до зовнішнього розгорнутого висловлювання [71]. Підґрунтям для цього процесу слугує внутрішнє програмування, яке здійснюється за допомогою внутрішнього мовлення. Така здатність дитини 5-6 років зумовлює розвиток умінь логічної

побудови іншомовного висловлювання. Проте, як свідчать експериментальні дані [220, с. 61], педагогу необхідно приділяти спеціальну увагу розвитку *логіки* іншомовного висловлювання, адже ця розумова операція в старших дошкільників ще не є достатньо розвиненою.

Формуванню здатності дитини *логічно* будувати іншомовне висловлювання сприятимуть уже розвинені здібності старших дошкільників міркувати, адже відповіді на запитання педагога, складені відповідно до змісту тексту, картинки послугують підготовкою до логічного й послідовного переказу тексту, опису картини тощо. У своїх міркуваннях старші дошкільники стають спроможними узгоджувати власні думки й усувати суперечності, що виникають [72, с.176]. Така здібність означає зародження *дедуктивного мислення* дітей.

Під *дедукцією* розуміють рух знання від загального до окремого, під час якого дитина стає здатною зробити певні висновки. Сформованість цієї здібності допомагає дитині визначити тему тексту для аудіювання, побудованому на іншомовному матеріалі, його головних героїв, основні події, висловити власне ставлення до них, що сприяє розвитку вміння робити висновки. Дедукція тісно пов'язана з *індукцією* [222, с. 18].

Під *індукцією* вчені розуміють рух від одиничного знання до загального з подальшим умовиводом. Така операція сприятиме успішному навчанню іншомовного мовлення, адже діти стають спроможними комбінувати іншомовні слова у фрази, фрази у надфразові єдності і тексти.

Проведений аналіз рівня сформованості психологічних процесів і розумових операцій дітей старшого дошкільного віку довів, вік 5-6 років є найбільш оптимальним для навчання дошкільників іноземної мови. Розумовий розвиток дітей відповідає свідомому, об'єктивному сприйняттю дійсності. Відтак, успішне засвоєння іншомовного мовлення є не лише можливим, але ймовірним за умов: організації свідомого довільного засвоєння іншомовних знань, формування відповідних навичок і необхідних умінь; використання засвоєних знань, навичок і умінь в інших видах діяльності; цілеспрямованої іншомовної мовленнєвої діяльності, що контролюється як педагогом, так і дітьми, свідомої корекції і



самокорекції помилок. Організоване в такий спосіб навчання старших дошкільників надасть можливість навчити їх свідомо граматично правильно використовувати іншомовний матеріал у власних висловлюваннях. Це запобігатиме зайвим витратам зусиль і часу для його опанування.

Опора на рідну мову прискорює формування іншомовного динамічного стереотипу, сприяє ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу і його практичному використанню в мовленні. Психічні процеси старших дошкільників (сприйняття, увага, пам'ять, уява) набувають довільної форми, що уможливорює свідоме сприйняття іншомовного матеріалу. Достатній рівень розвитку розумових операцій дітей старшого дошкільного віку сприяє свідомому розумінню дітьми іншомовної інформації, їхньому продукуванню іншомовних повідомлень. Подальший розвиток розумових операцій (абстрагування, класифікація, індукція), розвиток логіки прискорить процес розуміння іншомовного висловлювання та продукування адекватного йому говоріння іноземною мовою. Цілеспрямоване свідоме сприйняття і запам'ятовування дітьми іншомовного матеріалу разом з мимовільними формами засвоєння сприяє успішному опануванню старшими дошкільниками іншомовним спілкуванням.

Вищезазначене надає можливість визначити напрям удосконалення якості утворення вмінь усного англomовного спілкування в дітей старшого дошкільного віку.

## **ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ**

Огляд теоретичних і методичних питань з проблеми навчання дошкільників іноземної мови дає підстави зробити висновки, що вона не є принципово новою.

Проблема навчання дошкільників спілкування англійською мовою порушувалася в дослідженнях В. Ю. Альперіної, С. В. Боднар, С. В. Будака, Р. А. Дольнікової, А. І. Космодем'янської, С. А. Натальїної, О. Й. Негневицької, О. Д. Рейпольської, С. В. Соколовської, Т. М. Шкваріної та інших авторів.

Особливу увагу вчені та фахівці-практики приділяли питанням методики навчання дітей дошкільного віку іноземних мов.

Так, О. Й. Негневицька обґрунтувала методику навчання англійської мови старших дошкільників, побудовану на основі комунікативного підходу. З. Я. Футерман запропонувала усний ситуативний підхід на основі обов'язкового застосування наочності в навчальному процесі. Т. К. Полонська довела доцільність використання фабульних текстів у навчанні дошкільників англійської мови на основі методів інтенсивного підходу. А. Ф. Гергель розкрила особливості навчання англійської мови дітей 5-9 років за допомогою сюжету на основі інтегрованого підходу. С. В. Соколовська є автором особистісно-орієнтованого підходу в навчанні іноземної мови дітей шостого року життя. Методика цільової ігрової діяльності Т. М. Шкваріної побудована на принципах комунікативно-орієнтованого навчання. Провідною методичною ідеєю С. В. Будака є навчання усного англійського спілкування на ґрунті системно-комунікативного методу. О. Д. Рейпольська довела ефективність використання індивідуально-диференційованого підходу до навчання іноземної мови дітей дошкільного віку в умовах груп з різновіковим складом. Відповідно до вимог сучасності до навчання іноземних мов з урахуванням передового педагогічного досвіду розроблялися авторські програми і технології навчання.

Обов'язкове навчання дошкільників іноземної мови має невнормований характер, тому навчання дітей дошкільного віку англійської мови здійснюється переважно за програмами А. Ф. Гергель, О. Є. Дем'яненко, О. І. Литвинюк, Л. Стецюк, З. Я. Футерман, Т. М. Шкваріної та інших авторів. Але не всі з них є результатом наукових досліджень. Позитивними моментами цих програм є розробка основних сфер спілкування дітей старшого дошкільного віку та їх лексичне наповнення, насиченість дидактичними матеріалами, що подані в автентичних віршах, піснях, дидактичних іграх. Вони спрямовані на формування в дітей позитивного ставлення до вивчення англійської мови, людей, які нею розмовляють, їхньої культури; сприяють формуванню елементарної мовної і мовленнєвої компетенції дітей.

Теоретичні дослідження і досвід практичної роботи говорять про доцільність і можливість навчання дошкільників англійської мови, зокрема формування в них вмінь усного англомовного спілкування. Результати психологічних досліджень (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. Р. Львов та інші) також засвідчують, що вік 5-6 років є найбільш оптимальним для навчання дошкільників іноземної мови. Він характеризується готовністю дитини до систематичної складної розумової діяльності, до сприйняття й розуміння нового матеріалу іноземною мовою, до засвоєння іншомовних знань і оволодіння на їх основі іншомовними навичками й уміннями.

Проте, спостереження за навчальним процесом з англійської мови в дитячих садках засвідчив його недостатню відповідність психологічним особливостям і дидактичним принципам навчання дітей старшого дошкільного віку. Педагоги, що навчають дітей-дошкільників англійської мови, переносять у практику навчання методи і форми роботи зі школярами; навчання англійської мови не враховує загального комунікативного розвитку дитини в спілкуванні рідною мовою і зводиться до розширення словникового запасу дітей за допомогою вивчення віршів та пісень. Уміння аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення англійською мовою, як основних складових іншомовного спілкування, фактично не формуються. Учителі не враховують необхідності структурної організації занять.

Основні положення розділу висвітлені в статтях [129; 130; 131; 132].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УМІНЬ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

#### 2.1. Лінгводидактичні принципи формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою

Під принципами навчання розуміють „вихідні положення теорії навчання” [58, с. 270]. Вітчизняна система дидактичних принципів ґрунтується на „принципах зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями, виховуючого характеру навчання” [58, с. 270]. Загальнодидактичними вважають принципи „науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня” [58, с. 270].

Ю. І. Пассов вважає принципи „фундаментом” процесу навчання [157, с. 111]. Зауважимо, спираючись на твердження О. Я. Савченко, що спільної думки науковців щодо визначення назв принципів та їх кількості досі немає [184, с. 81]. Аналіз сучасної наукової педагогічної і методичної літератури засвідчив, що сучасна лінгводидактика керується двома групами принципів - загальнодидактичними і методичними. Останні, у свою чергу, поділяють на загальнометодичні, часткові методичні і спеціальні методичні принципи.

Навчання дошкільників англійської мови, як і навчання інших дисциплін, спирається на загальнодидактичні принципи. Проблемою їх визначення займалися вчені Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та інші. Ці принципи набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмета „Англійська мова” [138, с. 48].

Під методичними принципами розуміють положення, що визначають як основні, так і другорядні параметри процесу навчання цієї дисципліни, а також найбільш ефективні засоби досягнення дидактичної мети [189, с. 139].

Загальнометодичні принципи складають основу навчання будь-якої мови, часткові розкривають специфіку навчання конкретної мови (у нашому випадку – англійської), спеціальні – визначають вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу цієї мови.

Не маючи на меті детально з'ясувати всі загальновідомі принципи, обґрунтуємо загальнодидактичні і методичні принципи, які складатимуть підґрунтя методики формування в старших дошкільників умінь усного англійського спілкування на основі лінгводидактичної моделі. Визначення принципів формування досліджуваних умінь ураховує: вікові особливості старших дошкільників; включення в навчання спілкування як форми взаємодії; взаємопов'язаність методів викладання і методів навчання; особистісну значущість предмета спілкування для дитини; задоволення дитини ситуацією спілкування.

Принципи, що обґрунтовуються, витікають із сутності поняття „навчання дітей старшого дошкільного віку спілкування англійською мовою” і є правилами взаємодії педагога і дітей під час формування в старших дошкільників умінь усного англійського спілкування. Раціональним нам видається згрупувати загальнодидактичні принципи навчання відповідно до сфери їх застосування, як запропоновано О. Я. Савченко [184]. Оскільки навчання дітей старшого дошкільного віку іноземного мовлення передбачає становлення кожного компонента навчального процесу окремо та його взаємозв'язок з іншими, враховуючи психологічні особливості навчання іноземної мови дошкільників, вважаємо за доцільне визначити загальнодидактичні принципи, що співвідносяться:

- *з метою навчання* (усебічний розвиток особистості дитини, цілісність навчально-виховного процесу з іноземної мови, природовідповідність, створення фізичного й емоційного комфорту дітей);
- *зі змістом навчання* (науковість, доступність, систематичність, зацікавленість, свідомості, наступність і перспективність);

- *зі способами організації навчання* (індивідуалізація й диференціація навчання, мотиваційне забезпечення навчання, наочність);
- *з результатами навчання* (міцність, повне засвоєння навчального матеріалу).

З'ясуємо їх.

*Принцип усебічного розвитку особистості старшого дошкільника* під час навчально-мовленнєвої діяльності створює умови для реалізації основної навчальної мети – розвитку і виховання дитини в навчанні англomовного спілкування: соціального, інтелектуального, комунікативного. Процес навчання спілкування враховує діалектичний взаємозв'язок знань, умінь, пізнавальних мовленнєвих і практичних дій, відношень, інтересів, настанов та особистісних якостей. Тому активними формами і методами впливу ми вважаємо тільки ті, які здатні забезпечити: зворотний зв'язок, бажання спілкуватися, вступати в контакти з іншими дітьми, відкритість до діалогу й взаємодії. Цей принцип викликаний потребою цілеспрямованого розвитку пізнавальних, мовленнєвих і творчих можливостей старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні), необхідністю стимулювання пізнавальних потреб дітей різними способами. Ми пам'ятаємо, що будь-яке мовленнєве завдання акумулює в собі мову (лінгвістичні знання, навички і вміння), психологію (відповідність вікові, запитам і нахилам дитини) і педагогіку (виховний аспект). Відтак, кожне нове завдання дає дитині нові знання з мови, що вивчається, збагачує її лексичний словник, стимулює розвиток мовленнєвих умінь (говоріння й аудіювання), виховує моральні якості, навчає адекватної поведінки. У свою чергу, світогляд дитини розвивається на основі ознайомлення з традиціями, звичаями англійців, освоєння змісту країнознавчих матеріалів (казок, віршів, пісень, скоромовок тощо). Отже, означений принцип передбачає як лінгвістичну освіту дошкільників, так і розширення їх кругозору, розвиток мовленнєвих (аудіювання, монолог, діалог) і психічних (сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява) здібностей, виховання толерантного ставлення до носіїв іншої мови, поваги, співчуття до співрозмовників.

*Принцип цілісності навчально-виховного процесу з іноземної мови* стосовно старшого дошкільного віку передбачає сприйняття і засвоєння англійської мови як цілісної системи. Структурні компоненти цієї системи (аудіювання, монологічне і діалогічне мовлення) взаємопов'язані і залежать один від одного. Цілісний системний підхід до організації процесу навчання дітей англійської мови забезпечує взаємозв'язок навчання та виховання. Під системним підходом ми розуміємо таку організацію навчального процесу, коли кожне мовне явище, засвоєне дітьми ізольовано, поєднується з раніше вивченими і поступово ускладнюється від заняття до заняття. Поєднання мовних явищ в єдине ціле сприяє засвоєнню нових і подальшому розвитку тих, які були подані раніше. Оперуючи ними, дитина вдосконалює свій досвід у використанні всіх означених вище явищ. Щодо системного вивчення всіх аспектів мови і мовлення, то зауважимо, що лише їх взаємозв'язок зумовлює іншомовне спілкування – процес видачі і прийому іншомовної інформації.

*Принцип природовідповідності організації навчально-виховного процесу* реалізується через відповідність змісту навчального матеріалу, рівня його труднощів і обсягу, способу його подачі, методів і прийомів навчання віковому розвитку і станові здоров'я дитини. Навчальні завдання з тем і ситуацій мають бути наближеними до можливостей дітей старшого дошкільного віку, їх мовленнєвого досвіду в рідній мові, їх нахилів і запитів. Вони повинні відповідати рівню розвитку психологічних процесів й розумових здібностей дітей, їхній підвищеній сенситивності й емоційності. Суттєвий вплив на успішність навчання старших дошкільників англійської мови має врахування їхньої потреби в спілкуванні з ровесниками, рівня мовленнєвого й комунікативного розвитку, здатності регулювати спільну діяльність. Навчання дошкільників має спиратися на гру, як провідну діяльність дитини-дошкільника, і навчання, як новоутворення віку.

Завдання, що передбачають озброєння дітей знаково-символічними засобами вирішення мовленнєвих проблем, розвиток логічних операцій та активізацію пошукових здібностей дітей сприяють формуванню їхнього

мислення. Воно спрямоване на ознайомлення й освоєння оточуючої дійсності. Вправи з елементами драматизації, інсценізації, змагання, малювання, ліплення, аплікації за прослуханими казками, розповідями педагога з наступними висловлюваннями дітей за своїми творчими роботами і малюнками забезпечують гармонійний розвиток мотиваційних й розумових складових.

*Принцип створення фізичного й емоційного комфорту дітей* полягає в необхідності забезпечити їм ситуацію успіху в навчанні, упевненості в собі, стан емоційного благополуччя. Він реалізується через різноманітні види діяльності дітей, що постійно змінюються й урізноманітнюють сам процес навчання. Широке використання ігор підвищує інтерес до предмета навчання, не викликаючи стомлення. Організоване в такий спосіб навчання забезпечує дітям їх природний стан, надає рівні можливості для участі в навчальному процесі кожному, нівелює наявність переможених через постійні схвалення дітей, підтримку і допомогу в подоланні труднощів.

Серед принципів, що *співвідносяться зі змістом навчання*, ми виокремлюємо *принцип науковості і доступності*, викликаний необхідністю наукового розуміння дітьми понять та явищ, незважаючи на їх елементарність, і пізнавальними можливостями дітей старшого дошкільного віку, рівнем їхньої попередньої мовленнєвої підготовки. За цим принципом дітям надаються завдання, що містять нову освітню інформацію. Певні знання є зрозумілими й доступними до сприйняття. Доступність навчання реалізується через відповідність змісту мовного матеріалу, його обсягу віковим психофізіологічним можливостям старших дошкільників, відповідність методів та прийомів викладання збоку педагога методам навчання збоку дітей.

В умовах дошкільного навчання предметом оволодіння є форма мовлення, орієнтована на спілкування. Її використання відбувається відповідно до норм. Прикладами завдань з оволодіння формою мовлення слугують ознайомлення з новим фонетичним, лексичним матеріалом, граматичними структурами, аудіювання розповідей педагога, побудованих на знайомому мовному матеріалі, ознайомлення з етикетними нормами мовлення англійською мовою тощо. Для



того, щоб навчання спілкування було доступним дітям-дошкільникам, необхідно використовувати якомога більшу кількість аналізаторів: слуховий, мовленнєво-руховий, зоровий, моторно-руховий. Ознайомлення з новим мовним матеріалом відбувається у зв'язку з раніше вивченим і підкріплюється достатньою кількістю прикладів. Його закріплення відбувається шляхом багаторазового повторення під час організації тренування, яке передбачає активну участь кожної дитини. Формування вмінь усного спілкування англійською мовою супроводжується різними формами контролю (поточного, поетапного, остаточного) з боку педагога з метою вчасної корекції і вдосконалення мовлення.

*Принцип систематичності навчання* передбачає цілеспрямованість, упорядкованість і послідовність процесу навчально-мовленнєвої діяльності з англійської мови відповідно до передбачених зусиль, розумових здібностей, емоційного стану дітей. Систематичність полягає в організації занять, їхній структурі, створенні умов для їх проведення, кількості дітей на занятті, використанні знайомих форм, методів, прийомів навчання; послідовності етапів навчання і подання навчального матеріалу. Послідовність у навчанні іноземної мови реалізується через покрокове засвоєння дитиною іншомовних знань, формування на їх основі іншомовних навичок. Подальше вдосконалення цих навичок приводить до сформованості іншомовних умінь та їх застосування в різних видах мовленнєвої діяльності (у нашому випадку – аудіюванні, монологічному й діалогічному мовленні). Лише послідовне і поетапне нарощування труднощів та поширення мовленнєвих можливостей дітей забезпечує ефективне усвідомлене навчання мови.

*Принцип зацікавленості* реалізується через використання технічних засобів навчання та наочності, різноманітних видів роботи, як знайомих з досвіду дітей, так і з елементами ускладнення. Ці види діяльності сприяють підтриманню постійного стійкого інтересу дітей до вивчення англійської мови і бажанню вирішувати означені проблеми. Прикладами реалізації цього принципу в навчально-виховному процесі з англійської мови є наявність „гостей” на заняттях та великого розмаїття іграшок, обладнання; постановка проблемних завдань,

підпорядкованих меті заняття; використання елементів новизни, подиву; застосування дидактичних, рольових та сюжетних ігор, ігор-змагань. Усе вищезазначене залучає дітей до мовленнєвої діяльності і є результативним в опануванні мовним і мовленнєвим матеріалом.

*Принцип свідомості* стосовно навчання дошкільників іноземної мови є достатньо суперечливим. Його трактують різними по-різному. Реалізацію цього принципу під час формування в старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування ми вбачаємо у свідомому засвоєнні навчального матеріалу, його репродуктивному відтворенні та продуктивному використанні. Свідоме сприйняття і засвоєння старшими дошкільниками англомовного навчального матеріалу можливо завдяки їхнім здібностям до аналізу, синтезу, узагальнень, міркувань та дедукції. Мовленнєвий досвід дітей старшого дошкільного віку значно розширюється за рахунок лінгвістичних знань, одержаних від педагога, а також під час власної активної навчально-мовленнєвої діяльності. Проте, психологи вважають, що процес набуття знань не є самоціллю розумового розвитку дітей. Під процесом набуття знань розуміють одночасно і засіб і умову розвитку мислення старших дошкільників. Таким чином, усвідомлене засвоєння старшим дошкільником лінгвістичних знань, свідоме формування лінгвістичних навичок та лінгвістичних умінь відбувається, коли розумові вирішення реалізуються практично.

*Принцип наступності і перспективності навчання* ґрунтується на необхідності врахування вихідного рівня мовленнєвої готовності дітей у межах кожного етапу. Під час визначення цього принципу як одного з основних ми керувалися твердженням Л. С. Виготського про те, що процес розвитку людини реалізується шляхом вирішення нею на кожному новому етапі нових завдань, які є специфічними для неї і підготовлені попереднім досвідом, але які не виявляються на ранніх ступенях у готовому вигляді [51, с. 222]. Цей принцип, по-перше, вирішує визначену нами суперечність щодо відриву дошкільної ланки навчання від початкової. Цей відрив полягає у відсутності занять з англійської мови в навчальних планах дошкільних закладів як обов'язкової форми розвитку

дошкільників та їх підготовки до навчання в школі. По-друге, наступність спостерігається в поданні навчального матеріалу, поетапному формуванні мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкування.

*Принцип індивідуалізації і диференціації навчання*, визначається індивідуальними пізнавальними здібностями дітей і зумовлений необхідністю відбору відповідних засобів впливу. Індивідуалізація навчання англomовного спілкування тісно пов'язана із ситуацією, також пронизує весь процес навчання і є ще однією важливою умовою розвитку вмінь усного англomовного спілкування [157, с. 121]. *Індивідуалізація* має вагоме значення тому, що враховує всі характеристики дитини (індивідні: задатки, темперамент, потреби, комплекс природних даних: фонематичний слух, пам'ять, мовленнєво-розумові здібності, мовні здібності; суб'єктні: володіння дітьми прийомами і способами діяльності, уміннями працювати: виконувати справи всіх видів, працювати з дидактичним матеріалом, опорами, у парах, групах з трьох дітей тощо; особистісні: життєвий досвід, інтереси, бажання, нахили, емоції, почуття, світогляд, статут особистості в колективі дітей). *Диференціація* навчання передбачає врахування індивідуальних можливостей кожної окремої дитини під час надання їй завдань.

Вибір *принципу мотиваційного забезпечення навчання* зумовлений розвитком пізнавальних мотивів дітей старшого дошкільного віку. Наполегливість старших дошкільників у вирішенні розумових завдань постійно зростає. Причому, діти одержують задоволення від витрачених інтелектуальних зусиль, які їм знадобилися для реалізації цих завдань. Отже, лише ігрові форми навчання дитину 5-6 років вже не задовольняють. У навчальному процесі педагог виступає як джерело знань, у цьому разі, про мову. Прагнення дітей до одержання відповідного результату своєї роботи (мовлення) сприяє засвоєнню ними норм мови і мовленнєвої поведінки, відтак формуванню вмінь нормативно правильного спілкування. У старших дошкільників виникає бажання серйозної діяльності, тому навчання сприймається ними позитивно, як привабливий і цікавий процес. Для формування в дошкільників правильного уявлення про іншомовне спілкування необхідно розповідати дітям про те, які простори і можливості

відкриє перед ними знання іноземної мови. Під час оцінювання дій дітей не слід обмежуватися загальними схваленнями, необхідно аналізувати роботу дітей та їх результати, схвалювати їхні досягнення, що підвищує мотивацію до навчання.

*Вибір принципу наочності* зумовлений твердженням, що „дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі” [210]. Для навчання іноземної мови використовується як зорова, так і слухова наочність. Зорова наочність пропонується у вигляді іграшок, ляльок, картинок, предметів довкілля, одягу тощо. Вона застосовується як для ознайомлення з новим мовним матеріалом, так і для його репродукування, контролю і корекції вмінь спілкування дітей. Слухова наочність подається у вигляді фонетичних вправ, лічилок, скоромовок, віршів і пісень як у виконанні педагогом, так і в записі на плівку. Зауважимо, що діти можуть не лише бачити іграшки, ляльки тощо, але й використовувати їх у складанні діалогів, монологів.

*Принципи, що співвідносяться з результатами навчання*, передбачають досягнення мети навчання. *Принцип міцності і дієвості результатів навчання*, запропонований В. М. Плахотником [98, с. 7-8] як необхідний, передбачає таке засвоєння навчального матеріалу, відтворення і самостійне використання якого не викликало б ніяких труднощів у дітей. Уведений Р. Ю. Мартиною [127] в методику навчання іноземних мов *принцип повного засвоєння навчального матеріалу*, на нашу думку, взаємопов'язаний з принципом міцності. Ідеться, передусім, про спроможність дитини набувати нових знань на вже сформованій основі, яка сприятиме кращому усвідомленню і запам'ятовуванню нового. Учена розуміє повне засвоєння матеріалу як „здатність його відтворення в ситуації мовленнєвого спілкування, що виникає не лише під час його засвоєння, а й у віддалений від навчання період” [127, с. 65-74]. Дослідниця виокремлює три чинники, важливі для повного засвоєння мовного матеріалу, а саме: обов'язкове засвоєння всього запропонованого матеріалу під керівництвом педагога, систематичний контроль рівня засвоєння матеріалу й оцінювання результатів навчальної діяльності дітей [127, с. 71]. Цей принцип реалізується в контрольних завданнях, спрямованих на визначення рівня сформованості мовних навичок і

мовленнєвих умінь спілкування в дітей старшого дошкільного віку, передбачає рівні можливості навчання для всіх дітей, уникнення прогалин у знаннях і вміннях дітей.

Методичні принципи навчання другої/іноземної мови достатньо широко вивчені в методичній літературі. Їх висвітлюють О. Б. Бігич, А. М. Богуш, В. А. Бухбіндер, І. О. Зимняя, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, Н. К. Складенко та інші. Л. П. Федоренко обґрунтовує закономірності розвитку мовлення дітей дошкільного віку і загальнометодичні принципи навчання мови [231, с. 20-25]. Аналіз останніх надає можливість визначити загальнометодичні принципи формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування. Вони витікають із закономірностей англомовного мовленнєвого розвитку старших дошкільників, визначених нами на основі закономірностей, запропонованих Л. П. Федоренко [231, с.20-25] і наукових позицій А. М. Богуш [32], Ю. І. Пассова [157; 158] та інших. Ці принципи є правилами взаємодії педагога й дітей під час формування в них умінь усного англомовного спілкування. Розглянемо їх.

Визначення залежності формування вмінь спілкування від розвитку м'язів органів мовлення потребує виокремлення *принципу уваги до звукової системи мови*. Цей принцип реалізується через створення штучного англомовного середовища, вибір способів навчання, які мають стимулювати дітей на активні мовленнєві дії-тренування, доцільні для розвитку навичок артикуляції, інтонації тощо. Педагогові слід пам'ятати не тільки про достовірність знань, а й про правильність (зручність) мовленнєвої форми, в якій ці знання надаються. Така правильна (традиційна, нормативна) форма повинна засвоюватися дитиною на слух (формування фонематичного слуху) і м'язами мовленнєвого апарату (формування артикуляції, правильної вимови).

Встановлення залежності формування вмінь усного англомовного спілкування від здатності дитини сприймати та розуміти одиниці мови як знаки-коди з метою одержання певного змісту потребує формулювання *принципу розуміння мовних значень і одночасний розвиток лексичних та граматичних*

*навчочк.* „Розумінням” ми називаємо здатність дитини співвідносити слово з предметом, який воно називає („a toy” – іграшка), граматичну форму з логічним відношенням, яке вона позначає (слова „a toy - toys”) позначають предмет в однині і множині), установлювати точні лексичні значення слів у тексті. Означений принцип передбачає відбір засобів та способів навчання – дидактичний мовний матеріал, методи і прийоми навчання, організацію навчальної мовленнєвої діяльності таким чином, щоб вона забезпечувала інтуїтивне розуміння лексичних та граматичних значень.

З’ясування залежності формування вмінь усного англomовного спілкування від виражальних можливостей англійської мови передбачає визначення *принципу емоційної насиченості навчально-виховного процесу й експресивності спілкування.* Цей принцип ураховує увагу дітей до виражальних засобів мовлення, формування їхніх здібностей розуміти емоційне забарвлення спілкування, сприймати вірші, пісні, скоромовки англійською мовою, розрізняти засоби модальності тощо. Вибір цього принципу спричинений віковими особливостями і передбачає постійну зміну видів діяльності дітей. Організоване в такий спосіб навчання виключає стомлення дошкільників, запобігає втраті інтересу до навчання, стимулює бажання дітей брати активну участь у запропонованих завданнях, урізноманітнює процес навчання. Цей принцип надає рівні можливості всім учасникам навчального процесу, які реалізуються через участь дітей у дидактичних іграх.

*Принцип спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвитку чуття мови* реалізується у формуванні несвідомого вміння наслідувати традиції використання одиниць мови в мовленні. Чуття мови досягається шляхом імітації, запам’ятовування мовлення, що сприймає дитина з оточуючого штучного мовного середовища. Отже, дуже важливо організувати мовленнєве оточення в такий спосіб, щоб діти були спроможні набувати чуття мови з мовлення, яке вони чують. Штучне англomовне мовленнєве середовище утворюється мовленням педагога, організацією спілкування на основі мовленнєвої ситуації, наявністю героїв-носіїв мови, використанням скоромовок, віршів, пісень, ігор англійською мовою тощо.

Ю. І. Пассов [157; 158], проаналізувавши погляди на проблему визначення принципів, виокремлює *принцип усної основи навчання іноземної мови* як один з основних. Цей принцип бере початок у прямому методі навчання іноземних мов і був уперше запропонований Ф. Гуеном. На визначенні цього принципу як загальнометодичному наполягає і Л. П. Федоренко. Він означає *випереджальний розвиток усного мовлення*.

Вибір *принципу залежності темпів збагачення мовлення від ступеня досконалості мовленнєвих навичок* зумовлений обраною науковою позицією щодо послідовності формування вмінь усного спілкування на основі набутих дітьми мовних знань і сформованих на їх основі мовних навичок.

Під час визначення часткових методичних принципів ми спиралися на наукові дослідження А. М. Богущ [32], О. О. Леонтьєва [107], Ю. І. Пассова [157; 158], В. Л. Скалкіна [189]. Зупинимося на їх аналізі.

*Принцип комунікативності* передбачає оволодіння дітьми мовою як засобом спілкування, а кінцевою метою навчання є формування практичних навичок і вмінь. О. О. Леонтьєв під комунікативністю розуміє спрямованість на співрозмовника з метою впливу на нього [107, с. 22]. Ю. І. Пассов вважає, що лише за умов організації навчального матеріалу в ситуації з використанням мовленнєвих завдань, мовленнєві партнери наближені до умов комунікації [158, с. 6-8; 30]. Цей принцип є дуже важливим, адже забезпечує активізацію особистої зацікавленості дітей у навчальному спілкуванні на занятті. У своєму виборі комунікативності навчання мови ми керувалися твердженням Л. С. Виготського [50], який вважав спілкування корінням психічного розвитку людей. Щоб стимулювати дитину до мовлення, предмет обговорення має бути наближеним до неї, пов'язаним з її життєвим досвідом, оточенням, подіями, що її цікавлять. Крім того, він має нести в собі елемент новизни, певну пізнавальну інформацію, викликати зацікавленість і бажання - підвищувати мотивацію до спілкування. Комунікативність на заняттях забезпечується спрямованим і мотивованим характером мовленнєвої діяльності, відповідними взаємозв'язками

між комунікантами, відповідністю обговорюваних тем ситуації спілкування віковим особливостям дітей, інтересам і рівню їх розвитку.

Комунікативність передбачає ситуативність, тому, реалізація *принципу ситуативності* є обов'язковою під час розвитку вмінь усного англомовного спілкування. У необхідності визначення цього принципу переконує твердження, що відправним моментом мислення дитини є проблемна ситуація, яка визначає її участь у розумовому процесі [183, с. 120]. Особливе значення для методики розвитку вмінь усного спілкування англійською мовою має визначення „ситуації”, запропоноване Ю. І. Пассовим, який характеризує її як одиницю побудови процесу навчання іншомовного спілкування [158, с. 50]. Ситуація при комунікативному навчанні спілкування забезпечує презентацію мовного і мовленнєвого матеріалу, формування мовних навичок і розвиток мовленнєвих умінь, які характеризуються цілеспрямованістю, динамічністю, продуктивністю.

*Принцип побудови навчально-мовленнєвої діяльності як вмотивованого живого процесу спілкування* [29; 84] між учасниками комунікації відбувається на основі зворотного зв'язку співрозмовників у конкретних видах мовленнєвої діяльності. Системно-комунікативний підхід до навчання усного англомовного спілкування [126], на який ми спираємось у своєму дослідженні, передбачає інтерактивні методи навчання. Під цими методами вчені розуміють такі, що спонукають дітей до взаємодії, діалогу з іншими суб'єктами навчального процесу (педагогом, дітьми) та засобами навчання, зокрема іграшками, ляльками тощо. Інтерактивні методи, на нашу думку, сприяють розвиткові комунікативних умінь і навичок спілкування дітей, їх пізнавальної діяльності, встановленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу. Це робить заняття продуктивним, адже інтеракція дає можливість кожній дитині висловити свої думки, враження, побажання тощо. Мовленнєвою поведінкою ми вважаємо, по-перше, відтворення внутрішнього стану старшого дошкільника в його вчинках щодо інших дітей, з якими він спілкується; по-друге, систему висловлювань, думок, які виражає дитина під час спілкування. Цей принцип покликаний забезпечити навчання спілкування як діяльності, тобто належне тренування



мовних явищ у комунікативній діяльності, тому що лише знання мовних правил не приведе до повного успіху. Успішних результатів можна досягти лише тоді, коли ці правила стануть дійовими через практику говоріння, увійдуть у спілкування дитини. Це надасть їй можливість самостійно користуватися лексичними одиницями та знайомою граматичною структурою для здійснення комунікативного наміру.

*Принцип урахування рідної мови* передбачає опору на рідну мову під час вивчення нових мовних явищ. Загалом, є певні розбіжності думок щодо необхідності використання рідної мови на заняттях з іноземної. Так, Л. В. Щерба [231] наполягав на відмові від рідної мови під час навчання іноземної і стверджував, що дві мови завжди ізольовані. Проте, аналіз наукових робіт довів, що пильну увагу використанню рідної (першої) мови на заняттях з іноземної (другої) мови приділяють не лише вітчизняні, але й зарубіжні методисти. Проведене У. Швєрсом [256, с. 34–37, 21] дослідження означеної проблеми засвідчило, що використання рідної мови на заняттях з англійської є необхідністю в таких випадках, як-от: тестування, пояснення складних мовних феноменів, складних інструкцій, переклад з метою контролю адекватного розуміння значення слів, організація незнайомих форм роботи тощо. Безумовно, іноземна мова повинна займати провідне місце в навчальному процесі, але рідною мовою нехтувати не можна. Це сприятиме кращому порозумінню й економії часу заняття. Отже, опертя на рідну мову вважаємо не лише доцільним, але й необхідним. По-перше, відсутнє природне мовне середовище; по-друге, ефективне формування динамічного стереотипу іноземної мови відбувається на основі сформованого динамічного стереотипу рідної мови (див. підрозд. 1.3). Сам принцип реалізується в транспозиції, тобто переносі знань, навичок і вмінь з рідної мови у другу, якщо це є можливим. З огляду на вищесказане, ми не можемо погодитися з ізоляцією іноземної мови від рідної шляхом „закриття каналу” останньої.

Наступний принцип відбиває специфіку навчання іноземної мови і передбачає *навчання другої мови на основі типових зразків* (моделей, структур,

типових речень тощо). Під час ознайомлення дітей з новими словами педагог пропонує дітям типову модель: вказівний займенник „this” + дієслово „is” + артикль „a” + іменник „cat”: „This is a cat” або модель заперечення „This is not a cat” і питання „Is this a cat?”. Використання типових моделей, структур полегшує дітям сприйняття, усвідомлення і запам’ятовування нового навчального матеріалу, заощаджує час на його засвоєння.

*Принцип апроксимації* навчання другої мови дозволяє ігнорувати помилки в мовленні дітей, якщо вони не порушують змісту висловлювання, комунікативного акту і не заважають розумінню англійського мовлення. Реалізація цього принципу на практиці активізує мовлення дітей, адже діти не бояться зробити помилки.

*Принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей англійською мовою* реалізується інтенсивною практикою в мовленні й активним говорінням. Він є одним з найголовніших, адже лише в практиці спілкування відбувається формування, удосконалення, доведення до автоматичності навичок і вмінь спілкування. Максимальної мовленнєвої активності дошкільників можна досягти лише за умов організації навчання дітей у невеличких групах (приблизно 6-8 дітей), постійно створюючи нові ситуації для спілкування. Організоване таким чином заняття вважатиметься ефективним і приведе до очікуваного результату.

Вибір *принципу варіантності добору змісту, форм, методів та прийомів навчання* зумовлений багатьма чинниками. Серед основних з них – відсутність природного англійського середовища, вікові особливості дітей, рівень їхнього комунікативного розвитку рідною мовою, рівень володіння педагогом основами методики й особливостями навчання дітей дошкільного віку. Керуючись цим принципом в Україні видано авторські варіативні програми навчання дітей дошкільного віку англійської мови, створено відповідні варіативні методики.

*Домінантна роль ігрової діяльності в процесі навчання дітей англійської мови.* Аналіз розвитку пізнавальних процесів, сенсорного, особистісного розвитку старшого дошкільника дозволяє дійти висновків, що виключна роль у формуванні й удосконаленні його психічного і соціального становлення належить не тільки

мові й мовленню, але й „особливій формі життя дитини в суспільстві – грі” [100, с. 283]. Отже, принцип ігрової діяльності ми виокремлюємо як один з найважливіших у формуванні вмінь усного англомовного спілкування старших дошкільників. Цей принцип реалізується в дидактичних, рухливих, хороводних, сюжетно-рольових іграх та ігрових вправах. Гураховуючи той факт, що гра є провідною діяльністю дітей старшого дошкільного віку, заняття з англійської мови вважатимуться ефективними й успішними, якщо вони будуть максимально насиченими ігровими видами діяльності.

*Спеціальні методичні принципи* визначають специфіку вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу. Для нейтралізації негативного впливу фонетичних навичок рідної мови навчання старших дошкільників англомовної вимови має спиратися на такі принципи, як-от: *порівняльний аналіз фонологічних систем рідної та англійської мов* (артикуляції, вимови звуків і сполучень, довготи голосних, високого інтонаційного початку та різкого падіння тону, характерного для англійського мовлення); *аналітико-імітативний підхід до навчання вимови*; *автоматизація дій дітей з новими звуками*.

У галузі граматики англійської мови слід керуватися такими принципами навчання: *врахування синтаксичних і морфологічних особливостей граматичних структур* (паралельний вибір і оформлення граматичної структури: засвоюючи форму, дитина повинна мати певний комунікативний намір, вирішувати конкретне мовленнєве завдання); *принцип „однієї труднощі”* [32, с. 61], який дозволяє ознайомлення дітей лише з однією граматичною структурою або формою під час заняття; *автоматизація дій дітей з новими граматичними формами і структурами*; *презентація граматичних явищ з урахуванням віку та труднощів їх засвоєння* (вербальні правила, моделі-схеми, мовленнєві зразки).

Під час навчання лексики англійської мови педагогам слід додержуватися таких принципів: *тематичність введення лексичних одиниць* (усі слова англійської мови, які діти повинні засвоїти, мають бути згруповані в тематичні блоки, засвоєння слів нового блоку відбувається на основі повністю і міцно засвоєних слів попереднього блоку й у взаємозв'язку з ним); *поетапність*

*засвоєння лексичного матеріалу (від семантизації лексичних одиниць через автоматизацію дій дітей з новими словами на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення, надфразового рівня (діалогічна/монологічна єдність) до ситуативного вживання засвоєних лексичних одиниць); врахування рівня англомовної підготовки дітей, вікових особливостей та складності лексичного явища під час вибору способу семантизації (перекладний/безперекладний) нових слів; автоматизація дій дітей з новими словами в активній навчально-мовленнєвій діяльності; урахування сполучуваності слів, їх семантичної цінності, частотності та словотворчої здатності під час вибору лексичного мінімуму дошкільників; принцип словникового мінімуму [32, с. 61], який дозволяє на одному занятті з англійської мови вводити до восьми лексичних одиниць.*

У галузі зв'язного монологічного мовлення педагогові необхідно керуватися принципами: *врахування типів монологічних висловлювань (монолог-опис, монолог-розповідь); навчання монологу на основі зразка мовлення; поетапне формування монологічних умінь (навчання дітей об'єднувати зразки мовлення рівня фрази у надфразову єдність, самостійно будувати висловлювання надфразового рівня за допомогою опор, створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення).*

Організуючи навчання дітей діалогічного мовлення, доцільно спиратися на такі принципи: *двобічний характер діалогу (спілкуючись, дитина виступає і в ролі мовця, і в ролі слухача, який повинен реагувати на репліку партнера); функціональність типів діалогів (кожен тип діалогу характеризується певним набором діалогічних єдностей, потребує спеціальної уваги під час вивчення); поетапність навчання діалогу (навчання реплікування, поєднання реплік у діалогічну єдність, групування діалогічних єдностей у мікродіалог, продукування власного діалогу).*

Навчання аудіювання дітей старшого дошкільного віку має враховувати такі принципи: *побудова аудіотексту на знайомому мовному матеріалі; відповідність обсягу і змісту аудіотексту мовним можливостям дітей, їх*

*посильність; монотематичність, інформативність і цікава фабула аудіотекстів; поетапність навчання* (підготовчий до аудіювання етап (зняття мовних і мовленнєвих труднощів), власне аудіювання, подане в повільному темпі, післятекстовий етап (контроль розуміння почутого).

Проаналізовані в такий спосіб загальнодидактичні і методичні принципи, дають змогу зробити висновки, що всі принципи (загальнодидактичні, загальнометодичні, часткові та спеціальні) взаємопов'язані і використовуються в тісному взаємозв'язку. Звичайно, реалізація кожного з них окремо приведе до певного підвищення ефективності навчання, але запровадження всієї системи принципів загалом є значно ефективнішим і результативнішим. Визначені загальнодидактичні і методичні (загальнометодичні, часткові, спеціальні) принципи *вважаємо лінгводидактичними принципами формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою.*

Отже, до лінгводидактичних принципів, що складатимуть підґрунтя, як для створення лінгводидактичної моделі формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою, так і для визначення змісту навчання, належать такі *загальнодидактичні* принципи: всебічний розвиток особистості дитини, цілісність навчально-виховного процесу з іноземної мови, природовідповідність, створення фізичного й емоційного комфорту дітей; науковість, доступність, систематичність, зацікавленість, свідомість, перспективність, наочність, індивідуалізацію і диференціацію навчання; міцність, повне засвоєння навчального матеріалу; *загальнометодичні* принципи: увага до звукової системи мови; розуміння мовних значень і одночасний розвиток лексичних та граматичних навичок; емоційна насиченість навчально-виховного процесу й експресивність спілкування; спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвиток чуття мови; усна основа навчання іноземної мови; залежність темпів збагачення мовлення від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок; *часткові методичні принципи*: комунікативність, ситуативність, побудова навчально-мовленнєвої діяльності як вмотивованого живого процесу спілкування, урахування рідної мови, навчання другої мови на основі типових

зразків, апроксимація; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей англійською мовою; варіативність добору змісту, форм, методів та прийомів навчання; домінантна роль ігрової діяльності у процесі навчання дітей англійської мови; *спеціальні методичні принципи*: порівняльний аналіз фонологічних систем рідної та англійської мов; аналітико-імітативний підхід до навчання вимови; автоматизація дій дітей з новими звуками; врахування синтаксичних і морфологічних особливостей граматичних структур; автоматизація дій дітей з новими граматичними формами і структурами; презентація граматичних явищ з урахуванням віку і труднощів їх засвоєння, принцип „однієї труднощі”; тематичність введення лексичних одиниць; поетапність засвоєння лексичного матеріалу; врахування рівня англомовної підготовки дітей, вікових особливостей та складності лексичного явища під час вибору способу семантизації; автоматизація дій дітей з новими словами в активній навчально-мовленнєвій діяльності; врахування сполучуваності слів, їх семантичної цінності, частотності та словотворчої здатності під час вибору лексичного мінімуму дошкільників; словниковий мінімум; врахування типів монологічних висловлювань (монолог-опис, монолог-розповідь); навчання монологу на основі зразка мовлення; поетапне формування монологічних умінь; двобічний характер діалогу; функціональність типів діалогів; поетапність навчання; побудова аудіотексту на знайомому мовному матеріалі; відповідність обсягу й змісту аудіотексту мовним можливостям дітей, їх посильність; монотематичність, інформативність і цікава фабула аудіотекстів; поетапність навчання.

## **2.2. Лінгводидактична модель формування у старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування**

Моделювання процесу формування у старших дошкільників умінь англомовного спілкування передбачає систематизацію всіх його структурних одиниць. Створення лінгводидактичної моделі формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою засновувалося на

виявлених можливостях доповнення сучасних методик дошкільної англомовної освіти, дослідженні сутності змісту англомовної освіти дітей цього віку, визначених психологічних особливостях навчання старших дошкільників, обраних лінгводидактичних принципах навчання дошкільників англомовного спілкування.

Під змістом навчання англомовного спілкування ми розуміємо: такий навчальний (мовний, мовленнєвий) матеріал, який необхідно засвоїти дітям для здійснення англомовного спілкування (тобто знання лінгвістичних засад англійської мови); найпростіші операції та дії, які дітям необхідно навчитися виконувати на основі здобутих знань (тобто сформованість навичок виконання цих операцій); застосування набутих знань у подібних умовах за зразком і нових ситуаціях (тобто формування лінгвістичних умінь першого і другого порядку); процес засвоєння знань, навичок і вмінь (тобто методи, прийоми, засоби і форми навчання). Реалізація навчального процесу передбачає етапи навчання, під час яких відбувається взаємодія педагога і дітей, від якої залежить результат. Якщо формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою організувати таким чином, то одержаний результат відповідатиме меті, а мета, у свою чергу, приведе до очікуваного результату. Викладене переконує у взаємозалежності і взаємозв'язку всіх структурних одиниць моделі.

Засвоєння змісту формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування відбувається поетапно, а самі етапи ми розглядаємо як *першу структурну одиницю моделі*. На початку навчання (*мовний етап*) спостерігається інтенсивне засвоєння мовних знань. Діти оволодівають знаннями з фонетики, лексики, граматики англійської мови, засвоюють артикуляцію вимови англійських звуків, вимовляють їх у звукосполученнях і словах, упізнають і перекладають слова англійською/рідною мовами, вживають слова в словосполученнях і граматичних структурах, що вивчаються, тобто формують власні мовні навички і розвивають мовні вміння.

З усвідомленням мовних знань, сформованістю мовних навичок і розвитком лінгвістичних умінь навчання поступово переходить в інший щабель –

*передкомунікативний*. Цей етап передбачає активну навчально-мовленнєву діяльність дітей під керівництвом педагога і тренування в говорінні на основі зразків мовлення. На передкомунікативному етапі відбувається вдосконалення навичок і вмінь спілкування під час виконання дітьми мовленнєвих завдань за допомогою мовних опор у різних видах мовленнєвої діяльності, а саме: аудіюванні, монологічному та діалогічному говорінні. Мовлення дітей мотивоване, адже вони вирішують певне комунікативне завдання, проте воно не самостійне і не спонтанне, адже пов'язане з тим лексичним і граматичним матеріалом, що вивчається. Передмовленнєві завдання передкомунікативного етапу сприяють розвитку вмінь старших дошкільників будувати висловлювання англійською мовою в умовах заданої навчальної ситуації на основі обов'язкового використання лексичного і граматичного матеріалу. Цей етап слугує основою для розвитку більш складних умінь аудіювання і говоріння в умовах, наближених до реальних, тобто для реалізації процесу англомовного спілкування на *комунікативному етапі*.

Цей етап реалізується через організоване педагогом спілкування дітей старшого дошкільного віку англійською мовою на основі набутого ними мовленнєвого досвіду. Він має творчий характер, адже незважаючи на те, що всі діти одержали однакові знання лексичного й граматичного матеріалу, застосування його кожною дитиною в спілкуванні своє, власне, відтак, - і власне говоріння: вибір лексики, граматичних структур, логічне і послідовне оформлення висловлювання, повнота висловлювання тощо.

Організоване в такий спосіб навчання має забезпечити виконання освітніх, практичних, розвивальних та виховних функцій навчання дошкільників. Ці функції визначаються сучасними вимогами суспільства і виявляються в цілях навчання. Метою шкільного навчання іноземних мов є розвиток в учнів уміння використовувати іноземну мову як засіб міжкультурної комунікації [67, с. 8]. Ураховуючи той факт, що дошкільна освіта є „обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні” [147, с. 431], *основна мета дошкільного навчання іноземної мови* полягає у сприянні цілісному та



збалансованому мовленнєвому, пізнавальному, емоційному, художньо-естетичному, соціально-моральному, креативному розвитку дитини під час формування вмінь усного іншомовного спілкування.

Мета дошкільного навчання іноземної мови передбачає реалізацію освітніх виховних, розвивальних і практичних цілей. *Освітня мета* дошкільного навчання англomовного спілкування полягає в ознайомленні дітей з мовними і мовленнєвими явищами.

Основною *практичною метою* дошкільного навчання англійської мови слід вважати формування на основі засвоєних мовних і мовленнєвих явищ базових фонетичних, лексичних і граматичних навичок і вмінь усного англomовного спілкування.

*Виховна мета* спрямована на формування у старших дошкільників стійкої мотивації до вивчення англійської мови, виховання поваги до людей, які є її носіями, формування комунікативних здібностей, моральних норм і життєвого досвіду дітей старшого дошкільного віку.

*Розвивальна мета* передбачає забезпечення різнобічного та своєчасного розвитку старших дошкільників відповідно їх задатків, нахилів, здібностей; індивідуальних, пізнавальних, психічних і фізичних особливостей; культурних потреб.

Досягнення визначених цілей дітьми старшого дошкільного віку не лише сприятиме їх загальному розвитку, а й створить реальну основу для подальшого вивчення англійської мови в початковій школі. Проте, висвітлені цілі є узагальненими і передбачають кінцевий результат взаємодії педагога та дітей впродовж всього процесу навчання. Якість цього процесу залежить від багатьох чинників. По-перше, наскільки окремі його ланки взаємопов'язані між собою і кожна наступна зумовлена попередньою. По-друге, чи співвідноситься визначення навчальних цілей з компонентами змісту навчання. По-третє, наскільки поступово реалізуються цілі навчання через ускладнення і збільшення обсягу навчального матеріалу.

Отже, окрема ланка навчального процесу потребує визначення конкретної мети, яка залежить від змісту навчання англомовного спілкування. Це дозволяє визначити *цілі навчання другою структурною одиницею* лінгводидактичної моделі.

У зв'язку з предметом дослідження ми намагаємося перевірити наскільки обрана нами структура формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування зможе реалізувати поставлені цілі навчання і досягти очікуваних результатів. Ураховуючи обмежені вікові можливості старших дошкільників, висунуті цілі формування в них умінь англомовного спілкування передбачають оволодіння дітьми лише усними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, монологічним і діалогічним говорінням). Їх опанування можливе лише за умов засвоєння певного мовного (лексичного і граматичного) матеріалу. Знання цього матеріалу сприятиме як розумінню почутих англомовних висловлювань, так і формулюванню думок засобами англійської мови. Отже, надання лінгвістичних (фонетичних, лексичних, граматичних) знань і є першою метою формування в старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування.

Проте, знання лише слів і граматичних конструкцій англійської мови не вирішує проблеми сприйняття, розуміння і репродукування мовлення. Для того, щоб відтворити в мовленні мовний матеріал необхідна практика оперування ним, тобто оволодіння способами граматичних перетворень, поєднання слів у словосполучення, речення тощо. Кожна окрема мова має свої, притаманні лише цій мові, способи та правила утворення словосполучень і речень. Засвоєння цих способів означає набуття навичок оперування мовним матеріалом, що є другою метою формування у старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування. Сутність цього процесу полягає в тому, що діти стають спроможними відтворити англійською мовою новий лексичний і граматичний матеріал у вигляді словосполучень та речень разом з раніше вивченим. Проте, досягти продуктивного говоріння англійською мовою і розуміння англомовного висловлювання у вигляді тексту на основі сформованих навичок неможливо.

Продуктивне говоріння вимагає невимушеного і впевненого використання міцно засвоєного англомовного матеріалу. Відтак, формування досліджуваних умінь потребує додаткового організованого мовленнєвого тренування. Воно передбачає перехід від мовної підготовки дітей до мовленнєвої діяльності, тобто від набутих знань, через сформовані навички їх використання до лінгвістичних (лексичних, граматичних) умінь. Формування цих умінь визначається як третя мета формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування. Їх сутність полягає в здатності дітей сприймати мовні і мовленнєві одиниці, репродукувати й продукувати їх. Такі операції, як розуміння почутого англомовного повідомлення, висловлювання у формі монологу і діалогу на основі мовних опор – зразків мовлення, запропонованих педагогом для наслідування, репродукування і подальшого самостійного використання, потребують більшої досконалості зазначених лінгвістичних умінь. Їх введення в мовлення у вигляді надфразових єдностей і формування спочатку передкомунікативних, а далі – і комунікативних умінь спілкування (аудіювання, монологічного/діалогічного говоріння) визначається як четверта і п'ята цілі формування в дітей 5-6 років умінь усного спілкування англійською мовою.

Ієрархія цілей навчання визначає ієрархію компонентів навчання. Підґрунтям практичного використання іноземної мови в говорінні є знання лінгвістичних засад цієї мови. На їх основі формуються лінгвістичні навички і лінгвістичні вміння. Подальше їх застосування й удосконалення в процесі різних видів мовленнєвої діяльності сприяє формуванню спочатку передкомунікативних (з опорою на зразок мовлення), а згодом, і комунікативних умінь спілкування. Отже, викладене надає нам можливість визначити лінгвістичні знання, навички і вміння, а також передкомунікативні і комунікативні вміння аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення компонентами змісту навчання іншомовного спілкування, а самі *компоненти – третьою структурною одиницею лінгводидактичної моделі.*

Становлення всіх зазначених компонентів змісту формування вмінь усного англомовного спілкування відбувається послідовно. Спочатку йде сприйняття

навчального матеріалу, його усвідомлення і запам'ятовування. Далі - опанування, яке уможливорює самостійне використання дітьми навчального матеріалу. Ці розумові операції відповідають різним видам мовленнєвої активності дітей. Так, сприйняття і усвідомлення є рецептивними видами мовленнєвої активності. Вони передбачають ознайомлення дітей з мовними і мовленнєвими одиницями, їх розуміння. Сутність знань на рецептивному рівні полягає у впізнанні нових фонетичних, лексичних одиниць у потоці мовлення і здатності дітей перекласти почуте слово англійською мовою на рідну. Відтворення слів англійською мовою рідною відповідає репродуктивному рівню знань. Запам'ятовування нового англійського матеріалу реалізується в рецептивно-репродуктивних видах мовленнєвої активності старших дошкільників. Діти, сприймаючи зразки мовлення, вчаться відтворювати їх у власному мовленні з опорою на зразок, наочність тощо. Опанування навчальним матеріалом, сформованість мовних навичок і лінгвістичних умінь його використання надають дошкільникам можливість самостійно продукувати власне мовлення. Воно реалізується в рецептивно-продуктивних видах активності. Отже, *четвертою структурною одиницею моделі* ми обираємо *види мовленнєвої активності* дітей.

Види мовленнєвої активності передбачають відповідні їм способи становлення компонентів змісту навчання. Досконалість кожного окремого компонента означає досягнення конкретної навчальної мети. Отже, способи досягнення цілей навчання є *п'ятою структурною одиницею моделі*, адже відіграють суттєву роль у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку спілкуватися англійською мовою. Розглянемо їх.

Під способами навчання ми розуміємо операційну, технічну сторону навчального процесу з англійської мови. Це практичний шлях досягнення конкретних цілей навчання. Він реалізується у вправлянні дітей у засвоєнні мовних знань, формуванні на їх основі мовних навичок і відповідних умінь, тренуванні в застосуванні мовного і мовленнєвого матеріалу в говорінні, використанні набутого мовленнєвого досвіду в самостійному спілкуванні.

Оскільки засвоїти весь навчальний матеріал одночасно неможливо, його поділяють на частини-دوزи для кращого запам'ятовування і репродукування.

Навчання організоване таким чином, що ознайомлення з кожною новою дозою навчального матеріалу відбувається на основі вже знайомої (попередньої) і у взаємозв'язку з нею. Поступове ускладнення і збільшення обсягу навчального матеріалу зумовлюється необхідністю повного і міцного засвоєння попередньої навчальної дози. Воно відбувається в багаторазовому повторенні наданої навчальної дози за змінених умов виконання. Способи досягнення цілей формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою реалізуються у *вправах*. Усі вправи взаємопов'язані між собою і взаємозалежні одна від іншої, спрямовані на виконання окремої розумової чи мовленнєвої операції. Це означає, що лише виконання попередньої вправи і одержання певного результату зумовлює виконання наступної і передбачає одержання необхідного результату. Вправи з формування зазначених умінь зведені в групи. Останні, в свою чергу, складаються у підсистеми відповідно до визначених навчальних цілей і компонентів змісту навчання і утворюють систему. Запропонована система вправ реалізується поетапно і передбачає покрокове засвоєння всіх необхідних для спілкування компонентів (знань, навичок, умінь).

Перехід від одного етапу до іншого зумовлений досягненням певних результатів навчання, встановлених цілями та необхідних і достатніх для подальшого удосконалення й розвитку на наступному етапі. Отже необхідною умовою такого переходу є одержання *очікуваного результату*, що ми визначаємо як *шосту структурну одиницю моделі* навчання англійської мови спілкування. Цей результат свідчить про досягнення поставленої мети і становлення відповідного компонента змісту формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою.

Відповідно до першої мети за умов запропонованої структури процесу навчання діти стають здатними впізнавати, диференціювати звуки, слова, граматичні структури і форми, перекладати їх рідною/англійською мовою.

Відповідно до другої мети моделі діти виявляють здатність швидкого безпомилкового відтворення мовного матеріалу в поєднанні з раніше вивченим, як-от: здібність вимовляти звуки, слова, фрази, вживати слова у словосполученнях і граматичних формах, тобто застосовувати отримані знання в утворенні мовних форм у нових умовах, здійснюючи різноманітні операції мовних перетворень.

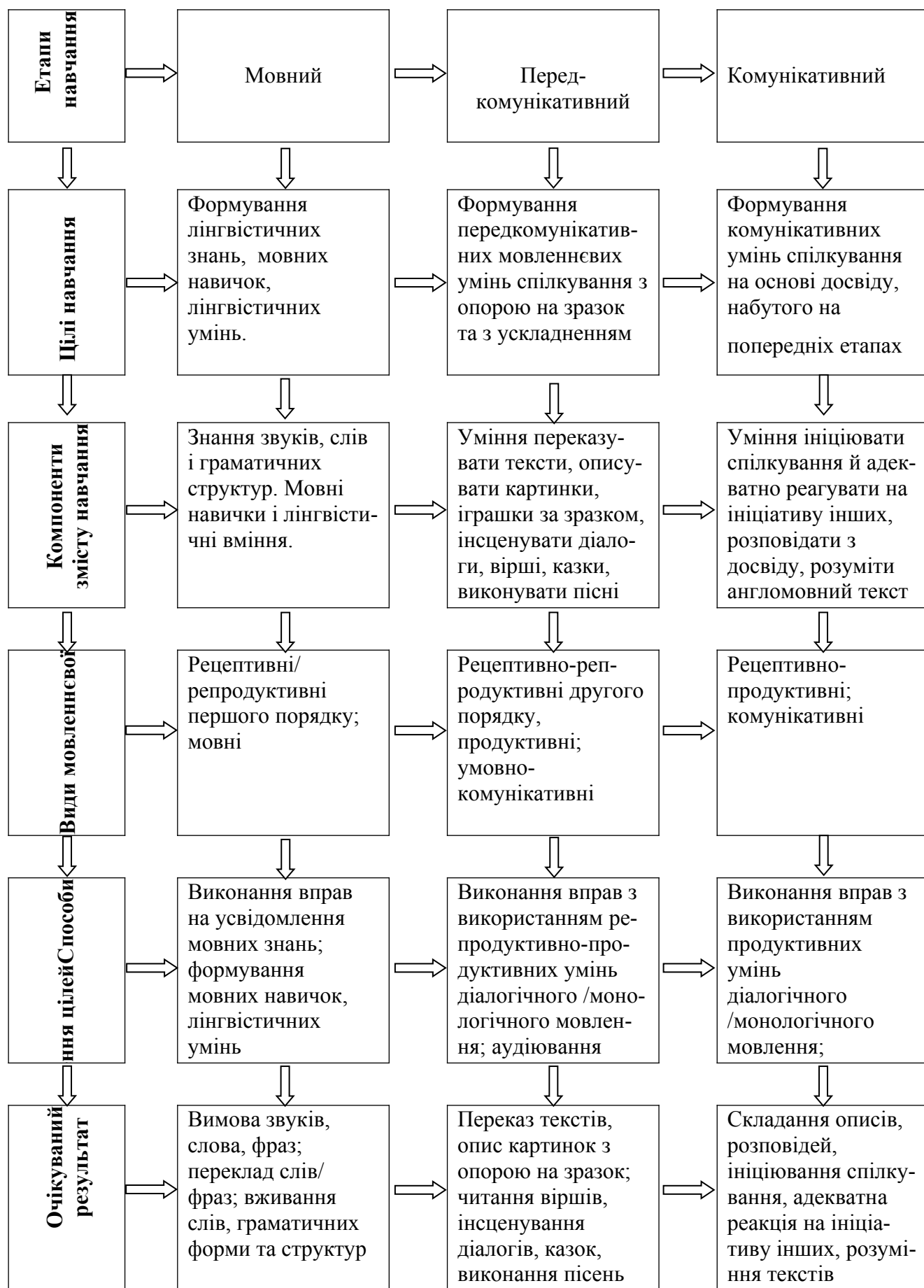
Третя мета передбачає таку здатність старших дошкільників, як: репродукувати почуте речення, репліку тощо, вживати новий матеріал у взаємозв'язку з раніше вивченим, вичленувати з почутих фраз необхідні слова, граматичні структури, семантизувати їх, продукувати словосполучення і речення.

Четверта і п'ята цілі як результат передбачають здатність дітей здійснювати спілкування, кероване, на основі лексико-граматичного матеріалу, і самостійне відповідно. До керованого спілкування належать здатність дітей переказувати почуте, читати напам'ять вірші, репродукувати пісні, описувати іграшки, картинки з опорами на зразки мовлення, наочність, логічні схеми, малюнки тощо. Самостійне спілкування дітей англійською мовою – це їх здатність самостійно складати розповіді, ініціювати діалогічне мовлення, адекватно реагувати на ініціативу інших дітей на основі набутого досвіду.

З урахуванням усіх структурних одиниць представимо лінгводидактичну модель навчання старших дошкільників англійськомовного спілкування у вигляді схеми (див. рис. 2.1).

Завершуючи конструювання і розгляд лінгводидактичною моделі формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою, зробимо висновки. Розроблена лінгводидактична модель демонструє:

- послідовність постановки і реалізації конкретних навчальних цілей, спрямованих на вирішення кінцевої практичної мети навчання через досягнення освітньої, розвивальної і виховної;
- взаємозв'язок всіх визначених конкретних навчальних цілей з відповідними компонентами змісту навчання;



**Рис. Лінгводидактична модель формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою**

- взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів навчання (лінгвістичних знань, навичок і вмінь, передкомунікативних та комунікативних умінь аудіювання, монологічного й діалогічного мовлення), ієрархію їх становлення;
- рівні активності (рецептивний, репродуктивний і продуктивний) володіння мовними знаннями, навичками, вміннями, передкомунікативними і комунікативними вміннями, становлення компонентів змісту навчання англомовного спілкування через види мовленнєвої активності;
- способи досягнення навчальних цілей і вдосконалення компонентів змісту навчання, втілених у підсистеми вправ, що складають систему;
- поступове ускладнення навчального матеріалу на одну навчальну дозу, що реалізується у системі вправ;
- поетапність навчання, від засвоєння мовного матеріалу – до сформованості навичок оперувати ним і розвитку лексичних та граматичних умінь спілкування під час організованої мовленнєвої практики з опорою на зразок мовлення й лексичний і граматичний матеріал, від нього – до розвитку вмінь самостійного продукування англомовного говоріння;
- очікуваний результат на кожному етапі навчання, що полягає в здібностях дітей демонструвати набуті знання, сформовані навички, розвинені вміння аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння з опорою на зразок мовлення і з власного досвіду.

Процес формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою плануємо здійснити через запропоновану модель.

Викладене в параграфі розкриває провідну роль компонентів змісту навчання англомовного спілкування в реалізації запропонованої лінгводидактичної моделі формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою. Саме цим структурним одиницям моделі і методам їх поетапної реалізації присвячено наступний параграф.



### 2.3. Компоненти змісту навчання усного англомовного спілкування та методика їх поетапної реалізації

Сутність поняття „зміст навчання” різні вчені (С. У. Гончаренко [58], І. Я. Лернер [111], Р. Ю. Мартинова О.Я. [127], Савченко [184], М. М. Скаткін [190]) трактують по різному. Проте всі визначення зводяться до того, що для отримання освіти, по-перше, необхідно засвоїти певні знання. По-друге, на основі цих знань оволодіти навичками і вміннями їх застосування у нових, змінених і ускладнених умовах з подальшим вирішенням складних практичних завдань. Знання як компонент світогляду людини визначають її ставлення до дійсності. Вони є одним із джерел і необхідною умовою розвитку інтересів, здібностей і талантів людини [58, с. 137]. Отже, знання вважають важливою складовою змісту освіти, адже саме із засвоєння знань починається процес пізнання. Найважливішими вимогами до знань, якими оволодівають діти в процесі організованого навчання, є їх науковість і доступність їх віку [184, с. 42]. Відповідність цим вимогам забезпечується змістом і структурою навчального предмету [127, с. 126]. Тому, враховуючи важливість і першорядність знань у процесі формування досліджуваних умінь, розглядаємо *знання як перший компонент змісту* навчання дітей старшого дошкільного віку англомовного спілкування.

Під лінгвістичними знаннями ми розуміємо знання мовного матеріалу. Він включає форми, структури, значення мовних одиниць і знання способів оперування ними (їх комбінування у словосполучення, речення). Невідповідність у свідомості дитини форми мовної одиниці її значенню перешкоджає правильному сприйняттю чи продукуванню мовлення. Сприйняття мовлення зумовлене наявністю в дітей лінгвістичних знань на рецептивному рівні, а його продукування – наявністю знань на репродуктивному рівні.

Етап набуття мовних знань (*мовний етап*) передбачає демонстрацію, семантизацію і закріплення іншомовного матеріалу у свідомості старших дошкільників до рівня його рецептивного впізнання й репродуктивного

відтворення. Рецептивний рівень лінгвістичних знань – це здатність старших дошкільників упізнавати слова і граматичні структури англійської мови й перекладати їх рідною. Репродуктивний рівень лінгвістичних знань дітей відповідає їх здатності відтворювати англійською мовою навчальний матеріал, запропонований рідною мовою.

Для досягнення мети мовного етапу і набуття дітьми лінгвістичних знань, як свідчать результати власного педагогічного досвіду, найбільш ефективними і раціональними є наочно-словесний й ігровий методи навчання. Перший сприяє залученню до процесу сприймання всіх можливих видів пам'яті дитини (слухової, зорової, артикуляційної, рухо-моторної) і розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, міркування тощо) для найкращого запам'ятовування. Другий – викликає інтерес, підвищує мотивацію і зацікавленість. Семантизація лексичного матеріалу здійснюється за допомогою наочності (зорової, слухової), асоціативних зв'язків слів англійської мови зі словами рідної, перекладу рідною мовою, якщо інші варіанти є не раціональними. Зорова наочність використовується з оточення дітей, вона не повинна бути дуже яскравою і новою, щоб наочний образ не домінував над словесним. Це можуть бути іграшки, предмети побуту, одягу, картинки, фотокартки, малюнки, символи тощо. Під символами ми розуміємо зображальні знаки, які позначають певні предмети або значення слів. Такий прийом ознайомлення дітей з новою лексикою обрано не випадково, а з урахуванням розумових здібностей дітей, розвитку символічної функції їх мислення (див. параграф 1.3). Слухова наочність (магнітофонні плівки) сприяє розвитку фонематичного слуху дітей, надає можливість знайомити їх з правильною вимовою звуків, слів, словосполучень тощо. Ф. О. Сохін, досліджуючи проблему навчання мови дитини дошкільного віку, стверджував, що “дітям не даються наукові, лінгвістичні визначення одиниць мови чи мовлення. ... Діти засвоюють *остенсивні* визначення (лат. “ostensio” – показ, “ostendo” – демонструю як приклад)” [201, с. 9]. Використання остенсивного (шляхом наочної демонстрації слова, прикладів застосування тощо) визначення слова сприяє уточненню його значення.

Семантизація граматичної форми/структури відбувається як за допомогою символів, мова яких має свою власну логічну граматику, так і за допомогою правил-інструкцій, пояснень. Символи в граматичній структурі пов'язані синтаксично. Це сприяє формуванню в дітей знань порядку слів у реченнях і запобігає виникненню труднощів та помилок у їх утворенні. Процес кодування граматичної структури супроводжується поясненнями рідною мовою. Проте, за допомогою правил вивчається лише складний навчальний матеріал, який не асоціюється з рідною мовою. Використання інструкцій виправдано рівнем розумового розвитку старших дошкільників (досить розвинене дедуктивне мислення), їх здатністю адекватно сприймати й ефективно застосовувати інструкції у процесі усвідомлення матеріалу. Враховуючи ще низький рівень індуктивного мислення старших дошкільників, для ознайомлення таким шляхом обирається лише навчальний матеріал, який легко сприймається і перетворюється при використанні. Тому, прості мовні форми вводяться шляхом індуктивного осмислення дітьми мовних операцій.

Використання рідної мови для ознайомлення з навчальним матеріалом виправдане неможливістю його подачі і правильного сприйняття дітьми за допомогою наочних та інших невербальних засобів. Контроль засвоєння лінгвістичних знань на рецептивному і репродуктивному рівнях також потребує опори на рідну мову. Здатність кожної дитини правильно розуміти значення слова і граматичної форми, реагувати на їх вимову певним чином, перекладати рідною мовою (рецептивний рівень), перекладати з рідної мови іноземною (репродуктивний рівень) слугують показниками готовності дітей до комбінування мовних одиниць, тобто їх поєднання.

Комбінування слів у словосполучення і речення також відбувається за допомогою правил, інструкцій, пояснень. Вони полегшують процес сприйняття, усвідомлення дітьми власних дій, сприяють розумінню виконуваних операцій. Це, у свою чергу, економить час й зусилля на формування *мовних навичок*, які вважаємо *другим компонентом змісту* формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування.

Проаналізувавши роботи Б. В. Беляєва [19], С. Л. Рубінштейна [182], Ю. І. Пасова [157; 158], ми дійшли висновків, що всі вчені наголошують на тому, що навичка – це автоматизований компонент свідомої дії людини, зміцнений внаслідок вправлення і тренування способів дії. Як стверджує С. Л. Рубінштейн, ступінь сформованості навички (її гнучкість, легкість перенесення у нову ситуацію) залежить від адекватного, диференційованого й узагальненого усвідомлення умов, які сприяють її „включенню” [183, с. 30]. Оволодіння іноземною мовою, на думку Б. В. Беляєва, неможливе без вироблення мовних навичок і вмінь під впливом та в умовах мовної (мовленнєвої) практики. Але мовлення людини, тобто фактичне використання мови з метою спілкування з іншими, не можна розуміти як навичку [19, с. 23]. Учений акцентує нашу увагу на тому, що мовленнєві навички існують, але мовлення людини ніколи не зводиться до навичок, тому що це завжди свідомо-творча діяльність. А навички, як вважає науковець, завжди є лише компонентами мовленнєвих умінь [19, с. 24]. Формування в оперативному навчанні позначає підкріплення поведінки, яка все більше і більше наближається до бажаної [172]. Усі дії відбуваються автоматично, що досягається багаторазовим виконанням однотипних операцій в однакових умовах. Під операцією (лат. „operatio” - дія) розуміють одиницю діяльності, спосіб виконання дії у конкретній реальній або умовній ситуації [110]. Під час формування навичок увага дітей має бути сконцентрована на процесі тренування.

Процес тренування дітей-дошкільників полягає у виконанні вправ на артикуляцію, у вимові слів, словосполучень і речень, в яких використовуються мовні явища, що вивчаються, у багаторазовому усному повторенні за допомогою великої кількості різноманітних мовних вправ. Найбільш ефективними на цьому етапі є вправи з використанням віршованих матеріалів, пісень, скоромовок, фізичних вправ, які супроводжуються іноземною мовою. Ці вправи передбачають інтегровані форми навчання і поєднують вивчення мови з іншою діяльністю дітей.

Діти п'яти-шести років досить гарно імітують, а мовлення педагога сприймають як взірць. Тому педагогу слід особливо чітко вимовляти нові лексичні одиниці і граматичні конструкції. Під час вимови мовленнєвого зразка

педагог повинен демонструвати, як звуки артикуються. Мова самого педагога має бути не лише правильною, але й емоційною, інтонаційно забарвленою. Відсутність природного англomовного середовища не дає змоги сподіватися, що вимова дітей буде бездоганною, тому вимоги до вимови старших дошкільників визначаються з урахуванням принципу апроксимації – наближення до правильної вимови.

Неодмінною умовою формування правильної вимови мовленнєвих зразків є використання фонетичних записів носіїв мови на плівці. Лексичний матеріал закріплюється у вправах на підстановку. Граматична структура відпрацьовується у відповідях на запитання, запитах певної інформації, повідомленні інформації тощо. Сформованість навичок визначається здатністю дітей швидко й автоматично оперувати мовними одиницями. Діти мають застосовувати отримані знання в змінених умовах, коли увага відволікається від форми слова і концентрується на змісті дії. Ця здатність дітей означає наступний крок у навчанні – формування *мовних (лінгвістичних) умінь*.

Уміння визначається як освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок, тобто використанням раніше набутого досвіду. „Утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку. ... Формування вмінь проходить кілька стадій” [58, с. 338].

На першій стадії відбувається ознайомлення з умінням й усвідомлення його смислу. Початкове оволодіння вмінням знаменує другу стадію, а „самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань” завершує процес утворення зазначеного вміння і свідчить про його сформованість [58, с. 338].

Отже, формується вміння шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише у звичних умовах, але й у змінених [172]. На думку вчених, уміння має дуже багато спільного з навичкою, але все ж таки це – самостійний феномен. На нашу думку, уміння відрізняються від навичок тим, що передбачають виконання певних мовленнєвих завдань через окремі дії або операції, якими виступають навички.

Володіючи мовними навичками і вмінням, дитина спроможна зосередитися на виборі необхідних, відповідних ситуації спілкування, ізольованих лексичних і граматичних явищ. Вона звертає увагу на способи лінгвістичного й значенневого взаємозв'язку цих явищ з метою побудови речення, правильно оформленого у фонетичному плані. Ми переконані, що досягти такого рівня мовних умінь можна лише за умов міцно засвоєного мовного матеріалу, сформованого й удосконаленого на основі їхнього поетапного формування. Воно виявляється в просуванні від простих операцій (навичок) – до первинних творчих дій з англійським матеріалом – лінгвістичних умінь. Формування лінгвістичних умінь полягає у формуванні здатності дітей переносити виконання дій з простіших умов (навичка) у більш складні (уміння).

Загалом є певні розбіжності у визначенні ієрархії становлення вмінь. Ця проблема детально проаналізована Р. Ю. Мартиною [127, с. 127-135]. У результаті дослідження питання формування вмінь вчена визначила, що Г. С. Костюк, О. Я. Савченко, С. У. Гончаренко пропонують перехід від знань до вмінь і від деяких з них – до навичок. В. О. Артемов, А. М. Богуш вважають за необхідне перехід від знань до первинних умінь, а від них – до навичок і вторинних умінь. Ю. І. Пассов пропонує двокомпонентну схему „навичка - мовленнєве уміння”. С. Л. Рубінштейн, І. Я. Лернер рекомендують від знань переходити до навичок, а від них – до вмінь. На послідовності від знань - до навичок, а від них – до розвитку вмінь наполягає і Р. Ю. Мартинова, спираючись на цей підхід як „на найбільш виправданий як з позицій психолінгвістики (І. О. Зимняя, О. М. Леонтьєв, Л. С. Виготський), так і з позицій лінгводидактики (А. М. Богуш, В. М. Плахотник, В. А. Бухбіндер)” [127, с. 134]. Ураховуючи вищесказане і наукову позицію С. У. Гончаренко, що „без знань немає вмінь” [58, с. 318], ми приймаємо за основу точку зору Р. Ю. Мартиною і визначаємо *лінгвістичні вміння третім компонентом змісту* формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою.

Послідовність формування лінгвістичних умінь передбачає їх становлення спочатку в репродуктивній формі з подальшим переходом у продуктивну.

Репродуктивна форма - це відтворення англійською мовою почутого англomовного речення. Воно утворюється на основі поєднання нового навчального матеріалу з раніше засвоєним. Доречними для формування репродуктивних лінгвістичних умінь є вправи на вимову навчально-мовленнєвих зразків. Такими зразками виступають речення, скоромовки, лічилки, віршики зі словами, що вивчаються, у поєднанні з уже знайомими і на основі запропонованої граматичної структури. Репродуктивні вправи передбачають їх повторення і читання напам'ять. Продуктивна форма полягає у самостійному утворенні дітьми власних мовленнєвих зразків на основі граматичної структури і слів, що вивчаються, у поєднанні з раніше вивченими. При цьому увагу дітей слід спрямовувати переважно на лексичне та граматичне оформлення їх зовнішнього мовлення. Для формування продуктивних мовних умінь використовуються умовно-комунікативні, рецептивні, репродуктивно-продуктивні вправи. Вони передбачають утворення словосполучень/речень за зразком з наданою лексикою і граматичною структурою. При цьому, опорою можуть слугувати не лише зразки мовлення, але й символічні структури, наочність. Утворені таким чином мовні (лінгвістичні) вміння ми вважаємо вміннями першого порядку. Зі сформованістю лінгвістичних умінь завершується *мовний етап* навчання старших дошкільників англomовного спілкування.

Проте, наявність лише лінгвістичних умінь для реалізації процесу спілкування виявляється недостатньою. Багаторічна практика роботи в початковій і середній школах показала неможливість дітей ініціювати висловлювання й адекватно реагувати на ініціативу інших комунікантів, сприймати і розуміти англomовне висловлювання з подальшим його обговоренням лише на основі набутих лінгвістичних знань, навичок і умінь. Для здійснення процесу англomовної комунікації необхідні більш складні для виконання мовленнєві дії, ніж лінгвістичні вміння. Ідеться про *мовленнєві дії*, що полягають у здатності дітей відтворити почуте англomовне висловлювання (репродуктивний рівень) і продукувати власне англomовне повідомлення (продуктивний рівень).

Самостійне англomовне висловлювання здійснюється на основі всіх вивчених мовних одиниць, необхідних і достатніх для реалізації комунікативного мовленнєвого завдання. У своєму визначенні необхідності формування передкомунікативних умінь ми керуємося науковою позицією Р. Ю. Мартинової. Вона полягає у важливості організації навчання іншомовного мовлення таким чином, щоб формуванню мовленнєвих умінь у процесі мовленнєвої діяльності передувало оволодіння передмовленнєвими вміннями. Причому, спосіб надання опору має забезпечувати „кожному наступному мовленнєвому вчинку більшу самостійність у програмуванні висловлювань і їхньому мовному оформленні” [127, с. 151]. Розглянемо ці *передкомунікативні вміння*.

Становлення *передкомунікативних* умінь відбувається в організованій навчально-мовленнєвій діяльності з використанням певної мовної чи мовленнєвої опори. Вона слугує своєрідною мовленнєвою підказкою. У концепції Д. Б. Ельконіна [73, с. 245] навчальна діяльність розуміється як особлива форма активності дитини із самозмінною, а її результат – перш за все зміна самої дитини, її розвиток.

А. М. Богуш [143] характеризує навчально-мовленнєву діяльність як організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, установаження комунікацій та планування своїх дій. Як стверджує вчена, навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку - це специфічна діяльність. Вона протікає на мовленнєвому рівні в ході організованих навчальних занять, у мовленнєвих ігрових ситуаціях, у дидактичних іграх і складається з різних видів говоріння і слухання. Під час навчально-мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві навички (автоматизовані дії з мовним матеріалом) і розвиваються мовленнєві вміння (основу формування яких складають застосування педагогом мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій тощо). Ефективність формування вищезазначених навичок і умінь залежить від організації самої навчально-мовленнєвої діяльності, від урахування



науково-теоретичних позицій побудови навчальних програм і методики навчання [143, с. 9].

Навчально-мовленнєва діяльність спрямована на вирішення комунікативних завдань. Під комунікативним завданням розуміється мета, яку діти мають досягти за певних умов процесу мовленнєвої діяльності і яка передбачає зміну мовлення самих дітей. Навчальне говоріння за зразком вмотивоване мовленнєвим комунікативним завданням. Увага дітей переважно концентрується на змісті мовлення, зумовленого завданням, проте діти ще не відривають своєї уваги повністю від форми висловлювання. Ускладнення репродуктивного мовлення і перехід до продуктивного відбувається поступово з наданням опор, які забезпечують кожному наступному мовленнєвому вчинку більшу можливість самостійного мовного оформлення.

Викладене надає можливість визначити репродуктивні і продуктивні *передкомунікативні* вміння *четвертим компонентом змісту* формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Вони є підготовчими до розвитку умінь самостійного спілкування. Їх формування здійснюється на *передкомунікативному* етапі навчання в умовно-комунікативних, рецептивних, репродуктивно-продуктивних вправах. Таке вправляння сприяє розвитку здатності дітей виконувати швидко, впевнено і практично безпомилково різні мовленнєві операції з підказкою у вигляді мовних (слова, словосполучення), мовленнєвих (почуте повідомлення-розповідь, повідомлення-опис, запитання) і зорових опор.

Використання опор ми розглядаємо як необхідний методичний прийом навчання спілкування. Навчально-мовленнєва діяльність має бути наближеною до реально-мовленнєвого спілкування, зумовленого певною мовленнєвою ситуацією і завданням. Загальновідомим є той факт, що людина виконує будь-яку діяльність тільки в тому випадку, якщо вона вміє це робити. В основі діяльності спілкування, на думку Ю. І. Пассова [157, с. 74], також лежить вміння. Проте, вчений вважає вміння спілкуватися більш складним, комплексним і багатокomпонентним у

порівнянні з умінням просто говорити або слухати. Складнішим є і спілкування у порівнянні з мовленням.

Навчання англомовного спілкування за допомогою опору здійснюється у трьох напрямках: навчання англомовного діалогічного і монологічного говоріння, навчання студіювання. Це пояснюється тим, що спілкування – це взаємозворотний зв'язок говоріння і аудіювання, а говоріння існує у двох формах – монологічній і діалогічній.

Ураховуючи *діалогічну природу спілкування*, розглянемо, передусім, специфіку формування *передкомунікативного вміння* цього виду мовленнєвої діяльності. Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення. З-поміж них методисти виділяють два основних: „згори вниз” (спочатку надається діалог-зразок, згодом передбачається створення власних діалогів) і „знизу вгору” (спочатку йде засвоєння реплік, прослуховування діалогів-зразків, самостійна побудова діалогу). Раціональним у навчанні діалогічного мовлення дошкільників, на нашу думку, є другий підхід. Насамперед ми вважаємо за необхідне навчити „реплікуванню”, тобто вживати граматичну структуру і лексичний матеріал відповідно до функціонального типу діалогу, швидко й адекватно реагувати на репліку партнера, репродукувати, а згодом і продукувати ініціативні репліки за зразком педагога (плівки).

Навчання „реплікування” потребує формування слухо-вимовних, лексичних і граматичних навичок мовлення. Основним прийомом у роботі над вимовою на цьому етапі має бути імітація, багаторазове повторення мовленнєвих зразків і їх компонентів. Важливо поступово збільшувати обсяг репліки від однієї до двох (трьох) фраз. Засвоєння дітьми репліки-реакції та ініціативної репліки вважається першою сходинкою формування передкомунікативного вміння діалогічного мовлення.

Самостійне створення дітьми діалогічних єдностей у новому лексичному оформленні відбувається в ігрових вправах: „Відгадай!”, „Здогадайся за описом”, „Лічилка”, „Карусель”, „Піймай звук (слово)!” „Будь уважний”, „Перекладачі”, „Луна”, „Чарівна скринька”, „Веселий кошик”, „Лото”, „Хто перший”, „Як

почуваєшся?”, „Хвалько”, „Чий комплімент найкращий”, ігри з ляльками, м'ячем, дзигною. Від оволодіння дітьми вмінням складати діалогічні єдності необхідно переходити до навчання репродукування *мікродіалогів* – тренувального етапу другого порядку, спрямованого на формування передкомунікативних умінь діалогічного мовлення.

У мікродіалозі виявляються основні комунікативні наміри дітей у спілкуванні. Мікродіалог є структурною основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані в одне ціле ланцюжки діалогічних єдностей. Отже, *передкомунікативний етап* передбачає оволодіння дітьми певними діалогічними єдностями (одиницями діалогічного мовлення) і способами їх об'єднання. На цьому етапі використовуються рецептивні, репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні і комунікативні вправи, зумовлені ситуацією. Вони допускають використання спеціально створених вербальних і невербальних опор, забезпечують тренування дітей у репродукуванні мікродіалогів. Англomовну навчально-мовленнєву діяльність дітей можна організовувати у вигляді драматизацій, інсценівок мікродіалогів за ситуацією. Ігри-драматизації й інсценівки пропонують дітям програвання сюжетів знайомих казок за ролями. Це можуть бути такі казки, як: „Три ведмеді”, „Рукавичка”, „Снігуронька”, „Теремок”, „Колобок” та інші.

Педагогам-практикам відомо, що оволодіння дітьми старшого дошкільного віку англomовним діалогічним мовленням становить певні труднощі для дошкільників. Методистами і психологами доведено, що коріння цих труднощів міститься у специфічних характеристиках діалогу як виду мовленнєвої діяльності. Перша з них – це поєднання двох видів мовленнєвої діяльності в одному акті спілкування: аудіювання і говоріння. Саме цей факт гальмує процес діалогічного мовлення, адже від дитини очікується сприйняття та розуміння (аудіювання) усного висловлювання партнера і швидка реакція на нього (усне говоріння), що передбачає врахування змісту висловлювання та його мовне оформлення. Проте такі труднощі викликані не лише складною структурою діалогу, але й зумовлені різними граматичними конструкціями, що використовуються в ініціативних

репліках і репліках-відповідях. Ще однією труднощію є продукування ініціативних реплік, що призводить до того, що діалог „завмирає”. Третя труднощію, а саме непередбаченість діалогічного мовлення, у спілкуванні на заняттях дітей старшого дошкільного віку практично не виникає, адже діти користуються раніше вивченими кліше-репліками, які вже знайомі партнерам по спілкуванню. Зазначені вище труднощі долаються інтенсивною практикою у вимові зазначених реплік, багаторазовим репродукуванням зразків мовлення у різноманітних ігрових ситуативних вправах за умов набуття міцних знань фонетичного, лексичного й граматичного матеріалу та його безпомилкового використання в мовленні, відтворенням діалогів зразків з елементами самостійного продукування реплік, продукуванням окремих реплік.

З'ясувавши важливість *аудіювання* для навчання діалогічного мовлення, вважаємо за доцільне розглянути детальніше цей вид мовленнєвої діяльності, без якого акт спілкування дітей є неможливим. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного висловлювання. Визначальними рисами аудіювання вважають його реактивність, реалізацію в усному безпосередньому спілкуванні, рецептивність (поведінка у ставленні до мовленнєвого партнера), внутрішню форму, продукт (умовивід) і результат (розуміння сприйнятого смислового змісту і власна вербальна та невербальна поведінка) [222]. Основу для формування передкомунікативних умінь аудіювання складає поступове опанування відповідних механізмів аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів: словоформи, вільні словосполучення, фрази.

Формування *передкомунікативних умінь аудіювання* також відбувається на *передкомунікативному* етапі, який передбачає тренування у сприйманні висловлювання англійською мовою надфразового рівня, тобто такі дії дитини, як: розуміння іншомовного монологічного повідомлення цього рівня, побудованого на повністю знайомому матеріалі або з елементами незнайомого, про які дитина здогадається за співзвучністю з рідною мовою або контекстом (реакція може бути як невербальною, так і вербальною), розуміння мікродіалогів з наступним визначенням характеру взаємодії партнерів (визначення функціонального типу

діалогу). Цей етап формує такі вербальні реакції, як відповіді на запитання, перекази з опорою, в парах (діалоги), від імені персонажу тощо. Широко використовуються зорова наочність (іграшки, картинки, малюнки, символічні схеми). Основною вимогою до змісту аудіотексту, який надається дітям старшого дошкільного віку, вважають його побудову на знайомому мовному матеріалі або з елементами незнайомого, про які діти швидко здогадуються за допомогою асоціативних зв'язків, співзвучністю зі словами рідної мови. Тексти мають бути інформативними, наближеними до запитів дитини, містити цікаву фабулу з доступним змістом і мовним складом, короткими за тривалістю (5-6 речень). Відомо, що успішність аудіювання залежить від багатьох чинників: розвитку фонематичного слуху дитини, розвитку її пам'яті, уваги і зацікавленості, індивідуально-психологічних особливостей дитини; від мовних особливостей тексту, його відповідності віку дитини, її мовленнєвому досвіду та знанням; від умов сприйняття аудіотексту (в разі використання технічних засобів – чистота, темп їх звучання тощо, інші перешкоди – занадто великий обсяг повідомлення, тривале звучання, відсутність опор сприймання, наявність незнайомого матеріалу, що не піддається розумінню, відволікання дитини від процесу слухання тощо). Під час навчання слід пам'ятати, що нехтування цими вимогами й порушення етапів розвитку вмінь аудіювання призводить до виникнення труднощів, наслідком яких є повне нерозуміння дитиною аудіотексту або його часткове розуміння, що не свідчить про одержаний позитивний результат. Отже, тренування в аудіюванні і розвиток умінь спілкування на передкомунікативному етапі реалізується у рецептивних, репродуктивних і репродуктивно-продуктивних вправах. Останні два види передбачають вербальну реакцію дітей на почуте англomовне висловлювання у вигляді відповідей на запитання, мікромонологічних і монологічних повідомлень.

Викладене свідчить, що видом мовленнєвої діяльності, необхідним для здійснення акту спілкування англійською мовою, є *монологічне мовлення*. Монологом вважають усне організоване висловлювання однієї особи, безпосередньо спрямоване до співрозмовника чи аудиторії [222]. Монологічне

мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і мовними особливостями. Воно виконує такі комунікативні функції у спілкуванні старших дошкільників, як інформативну, впливову, експресивну (емоційно-виразну), розважальну. Монологічне мовлення єдиноспрямоване (не розраховане на реакцію у вигляді мовлення вголос) і зв'язане (що відрізняє його від простого набору речень), тематичне, контекстуальне, відносно безперервне, послідовне і логічне. Типи монологічних висловлювань залежать від комунікативних функцій і характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями.

Для дітей старшого дошкільного віку ми виокремлюємо такі типи, як опис і розповідь. Монолог-опис є констатувальним типом монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність чи відсутність будь-яких ознак в об'єкті, перераховуються якості цього об'єкту. Монолог-розповідь є динамічним типом монологічного висловлювання, в якому надається розвиток подій, станів, пригод. Різновидами монологів-розповідей, які ми пропонуємо для навчання з дітьми старшого дошкільного віку, є монолог-оповідь і монолог-повідомлення. Оповідь має суб'єктивно-особистісний характер, адже стосується життя самої дитини. Повідомлення є відносно коротким викладом фактів чи подій реальної дійсності, яке надається в інформативній формі [31]. Проте у чистому вигляді ці типи монологів зустрічаються рідко, в реальному спілкуванні вони переплітаються.

Робота над формуванням *передкомунікативних монологічних умінь* старших дошкільників також здійснюється на передкомунікативному етапі і передбачає їхнє послідовне навчання: комбінувати мовленнєві зразки відповідно до комунікативного наміру й логічної схеми (надається педагогом у мовленнєвому зразку, схемах-символах); передавати зміст зразка зв'язного монологічного мовлення близько до почутого тексту, зі скороченням; зв'язано висловлюватися при варіюванні опор (надається зміст і мовна форма; лише зміст; лише мовна форма); описувати картину за зразком; переказувати сприйнятий на слух текст (5 речень), самостійно будувати висловлювання надфразового рівня за допомогою різних опор: зображальних, вербальних, комбінованих; створювати монологічне

висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів з опорою на зразок мовлення в обсязі до 5 речень, визначеному нами як необхідному і достатньому для реалізації усного спілкування англійською мовою дітьми-старшими дошкільниками. Зауважимо, що всі речення дитячого повідомлення мають бути прості. Зупинимося детальніше на способах формування передкомунікативних монологічних умінь.

Вправи передкомунікативного етапу передбачають приєднання фраз дітей до запропонованої педагогом фрази (“Сніговий ком”), об’єднання різноструктурних зразків мовлення у висловлювання, вивчення віршів, пісень, лічилок і скоромовок. Такі форми роботи сприяють збагаченню словника дітей мовними зразками й допомагають дітям обирати необхідні мовні зразки відповідно до ситуації, об’єднувати їх у надфразові єдності в нових, але подібних ситуаціях. Далі необхідно виконувати вправи на відтворення мікромонологу – репродуктивного комунікативного виду мовленнєвої діяльності з використанням різних опор.

Навчання репродукування мікромонологів зумовлює можливість дітей створювати власні мікромонологічні висловлювання з опорою на запропонований зразок мовлення, лексико-граматичний матеріал. Вибір опори визначається педагогом в кожному конкретному випадку в залежності від типу монологу. У виборі педагогу слід дотримуватися наукової позиції психологів, що у навчанні дітей старшого дошкільного віку доцільніше використовувати зображальні (наочні) опори і комбіновані (поєднання окремих фраз з картинками, за якими дитина складатиме висловлювання). Від репродукування й продукування мікромонологів із запропонованим навчальним матеріалом слід переходити до розвитку передкомунікативних умінь складати монологи за зразками. Ці вправи передбачають прослуховування великого розмаїття монологічних висловлювань, їх репродукування і на цій основі самостійного продукування дітьми власних висловлювань у межах запропонованого навчального мовленнєвого матеріалу. З метою підвищення мотивації і зацікавленості дітей у виконанні запропонованих вправ можна використовувати казкових героїв, елементи їх одягу, різноманітних

героїв мультиплікаційних фільмів, відомих дітям з їх повсякденного життя. Зауважимо, що всі вправи, які ми пропонуємо дітям з метою формування в них передкомунікативних умінь усного монологічного мовлення, мають відповідати певним вимогам: бути посильними за обсягом, урахувати поступове нарощування труднощів: мовленнєвого матеріалу й характеру мовленнєвої діяльності; залучати різні види пам'яті, сприйняття і мислення, бути вмотивованими, містити найтипівіші життєві приклади та ситуації спілкування.

Основними якісними показниками сформованості передкомунікативних умінь усного монологічного мовлення є такі спеціальні вміння, що утворюються в порядку наростання труднощів. Це вміння з'єднувати декілька мовленнєвих зразків, „нанизуючи” їх у певній логічній послідовності; вміння досить повно (4-5 речень) висловлюватись, використовуючи запропонований лексико-граматичний матеріал відповідно до запропонованої ситуації; лексично і граматично правильно оформляти своє висловлювання; переносити мовні знання, вміння і навички у нову ситуацію спілкування з опорою на зразок.

Здатність старших дошкільників висловлюватися в межах вивченого мовного матеріалу за допомогою опор слугує показником їх готовності до осмисленого сприйняття природного англомовного мовлення і самостійного продукування висловлювання з метою спілкування у різних комунікативних ситуаціях дійсності (на рівні набутих дітьми лінгвістичних знань, сформованих навичок і вмінь). А. М. Богуш [29, с. 6] вважає спроможність старших дошкільників комбінувати мовні одиниці згідно з метою спілкування і комунікативної ситуації *комунікативними вміннями*. Такої думки дотримуємось і ми і визначаємо *комунікативні вміння* аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння *п'ятим компонентом змісту навчання* англомовного спілкування. Подальше удосконалення й розвиток цих умінь відбувається на *комунікативному етапі* навчання.

Завершальним *комунікативним етапом* формування вмінь діалогічного мовлення передбачається навчання дітей вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає авторській програмі (див. додаток Б). Вправи, що



виконуються на цьому етапі, належать до продуктивних комунікативних (творчих) без опори на мовленнєві зразки, проте діти можуть використовувати невербальні опори (іграшки, предмети тощо). Становлення вмінь складати діалоги різних функціональних типів означає сформованість ініціативних реплік і реплік-відповідей вмінь усного спілкування, тобто вміння перепитувати співбесідника, якщо необхідні уточнення і пояснення, вміння висловлювати основні мовленнєві функції, як от: погоджуватись і не погоджуватись, запрошувати до спільної діяльності, висловлювати вдячність, віддавати команди тощо. Сформованість вмінь діалогічного мовлення стає запорукою становлення вміння дітей працювати у групах з двох-трьох дітей.

Відомо, що діалогічне мовлення характеризується ситуативністю, тому вважаємо за необхідне практикувати у діалогічному мовленні в умовах штучно створених ситуацій. Прикладами мовленнєвих комунікативних ситуацій слугують ситуації „Знайомства”, „Зустрічі з друзями на дні народження”, „У магазині”, „У родині”, „Відвідування англомовної країни”, „Подорож Україною”, „День народження”, „Зустрічі з казковими героями”, „Відвідування приятеля вдома” (з причини його хвороби), „Зустрічі представників різних професій”, „В дитячому садку”, „На вулиці” тощо. Серед ігор, спрямованих на контроль розвитку вмінь дітей будувати діалоги, особливо виокремлюємо сюжетно-рольові. Такі ігри типу: „У ляльковому магазині”, „Дочки-матері”, „У зоопарку”, „У лісі”, „У лікарні” тощо спрямовані на творче використання дітьми матеріалу, який вони вивчили, складання сюжетів, програвання подібних до життєвих ситуацій.

*Комунікативний етап* навчання аудіювання дітей старшого дошкільного віку на рівні тексту передбачає дії, за допомогою яких досягається розуміння зв'язного монологічного мовлення, побудованого на повністю знайомому матеріалі (реакція на почуте – невербальна або вербальна), розуміння зв'язного тексту, побудованого на знайомому матеріалі, але зі зміною заголовка, розуміння діалогічного тексту, побудованого на знайомому мовному матеріалі, із завданням на виявлення кількості учасників розмови, їх характеристик (реакція – відповіді на запитання), розуміння зв'язного тексту, що містить деякі незнайомі елементи,

про значення яких дитина здогадається за співзвучністю з рідною мовою. Формування комунікативних умінь аудіювання дітей уможливорює огляд і розуміння ними мультиплікаційних фільмів англійською мовою. Контроль розуміння відбувається невербально (вибір картинки за змістом, ляльки за описом тощо) і вербально за допомогою відповідей на запитання, переказу рідною мовою. Контроль розуміння змісту почутих висловлювань реалізується у продуктивних комунікативних вправах, що передбачають монологічне мовлення дітей (переказ) з елементами творчості.

*Комунікативний етап* розвитку вмінь усного монологічного мовлення ставить за *мету* побудову дітьми монологічних висловлювань текстового рівня, вираження власних думок засобами англійської мови. Наявність комунікативного завдання, даного педагогом, стимулює і вмотивовує висловлювання дітей, спонукає їх до участі в усному спілкуванні. Використання зображальних опор у вигляді іграшок, предметів побуту тощо є природним і обґрунтованим.

Основною умовою реалізації навчання дітей англомовного спілкування на комунікативному етапі є створення такого штучного англомовного середовища, яке б було максимально наближеним до реального і стимулювало бажання дітей вступати у мовленнєві контакти з іншими дітьми. Проте, досягти природної потреби спілкування дітей у штучних умовах ми вважаємо важким завданням педагога. Перешкоджають обмежені лінгвістичні можливості дітей, неможливість запросити на заняття людину-носія мови, вибір ситуації, актуальної за змістом і відповідної віку дітей, адже природне мовлення зумовлене певними обставинами, що склалися. З метою створення необхідного мовного середовища необхідно використовувати елементи несподіваності і новизни (приїзди гостей, екскурсії до магазинів, інших дитячих садків, до зоопарку, листи від дітей з англомовних країн, Інтернет-повідомлення, мобільні SMS, телеграми тощо). Особливо вдалим, на нашу думку, є сюжетно-рольові ігри – улюблений вид повсякденної діяльності дітей. У процесі сюжетно-рольових ігор діти намагаються вирішувати соціальні і побутові проблеми засобами англійської мови, а заданий сюжет гри

спонукає їх до використання англійської мови як рідної, хоча і на елементарному рівні.

Здійснений аналіз дає можливість зробити висновки про те, що компонентами змісту навчання дітей старшого дошкільного віку англомовного спілкування є:

- рецептивні та репродуктивні лінгвістичні знання, що включають фонетичні, лексичні і граматичні поняття та засвоюються як мимовільно (шляхом імітації слів, структур), так і свідомо (асоціативно, на основі вивчення правил, використання символічних схем);
- рецептивні та репродуктивні мовні навички, формування яких відбувається шляхом багаторазового виконання дій граматичного перетворення навчального матеріалу в однотипних умовах, при якому увага дітей концентрується на мовній формі;
- репродуктивні та продуктивні лінгвістичні вміння (лексичні, граматичні), розвиток яких свідчить про здатність дітей використовувати нові мовні одиниці у поєднанні з раніше вивченими із зосередженням уваги як на мовній формі, так і на змісті висловлювання;
- репродуктивні і продуктивні передкомунікативні (аудіювання, говоріння) вміння, розвиток яких здійснюється під час виконання дітьми мовленнєвих дій організованої навчально-мовленнєвої діяльності, яка реалізується за допомогою опори на зразки мовлення, з концентрацією уваги дітей на змісті висловлювання і зумовлена мовленнєвим завданням;
- комунікативні мовленнєві вміння аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення, розвиток яких уможливорює самостійне англомовне спілкування дітей, тобто сприйняття мовлення на слух і адекватну реакцію на почуте (вербальну й невербальну) відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

Становлення всіх зазначених компонентів означає формування вмінь усного англомовного спілкування. Отже, під *вмінням усного спілкування дітей англійською мовою* ми розуміємо їх здатність: *правильно вимовляти, вживати і*

*перекладати українською/англійською мовами лексичні одиниці, словосполучення і граматичні структури; сприймати і розуміти на слух англомовне повідомлення, побудоване на знайомому мовному матеріалі, або з елементами нового, про значення якого дитина здогадається за співзвучністю з рідною мовою; самостійно продукувати англомовне висловлювання з власного мовленнєвого досвіду; ініціювати діалогічне мовлення різних функціональних типів, адекватно реагувати на ініціативу інших дітей.*

Весь процес навчання англомовного спілкування поділяється на три взаємопов'язані етапи (мовний, передкомунікативний, комунікативний), кожний з яких висуває певні, зумовлені компонентами змісту англомовної освіти дітей, цілі навчання, що досягаються через відповідні цілям методи, прийоми, форми і способи і приводять до очікуваного результату. Сама система послідовного просування взаємопов'язаними етапами навчання є організаційно-методичною формою його здійснення і передбачає цілеспрямоване керування навчальною діяльністю дітей з виконання системи вправ, їх розвитком. Докладніше про організацію навчального процесу, тобто способи досягнення цілей поетапного навчання дітей старшого дошкільного віку англомовного спілкування, втіленими у вправах розробленої системи, ми висвітлимо у наступному параграфі.

#### **2.4. Система вправ з формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою та методичні рекомендації щодо їх виконання**

Процес формування вмінь усного англомовного спілкування реалізується системою тісно пов'язаних мовних і мовленнєвих вправ. Створення системи вправ для формування вмінь усного спілкування англійською мовою передбачає визначення самого поняття „вправа” у методиці навчання іноземних мов та вимог, що до неї висуваються. С. П. Шатілов під вправою розуміє організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [216, с. 29-31]. Що стосується

вимог до структурних компонентів вправи, тут ми, спираємося на наукову позицію О. О. Леонтєва, Ю. І. Пасова, Н. К. Скляренко у тому, що будь-яка вправа, незалежно від рівня її складності, включає такі обов'язкові компоненти, як завдання, власне виконання завдання, контроль виконання завдання. Ще одним компонентом вправи є зразок виконання, проте він може бути представленим у разі необхідності, а може бути відсутній [106; 153; 185]. Кожна вправа спрямована на вирішення конкретного завдання, займає певне місце і відіграє певну роль у навчальному процесі.

Зазначимо, що під мовною вправою, спрямованою на набуття дітьми мовних знань і формування на їх основі мовних навичок і вмінь, ми розуміємо таку вправу, яка зосереджує увагу дитини на мовній формі, забезпечує високий ступінь автоматизму всіх операцій, які, у свою чергу, узгоджують роботу всіх механізмів мовлення. Під мовленнєвою вправою, спрямованою на формування правильного (у мовному відношенні) мовлення, ми розуміємо таку вправу, в якій створюється природна або умовна мовленнєва ситуація, а мовлення дітей має комунікативну силу.

Роль вправ визначається тим, наскільки повно вони реалізують найбільш важливі завдання, що забезпечують досягнення відповідного рівня англійської комунікації. Тому нам необхідно уточнити ряд вимог щодо розробки вправ з розвитку у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Ознайомившись з програмами і плануванням занять з англійської мови, а також з точкою зору багатьох вітчизняних і зарубіжних методистів щодо організації навчального процесу з англійської мови з дошкільниками [164 - 167; 175; 190; 197; 226], ми переконані що завдання і зміст вправ повинні вирішувати освітні, практичні, розвивальні й виховні цілі навчання, умотивовувати й стимулювати мовленнєво-розумову активність дітей, сприяти комунікативному й психічному розвитку дошкільників. Навчальний матеріал вправ має бути розподілений на дози лінгвістичного і смислового змісту, відповідати реальним психофізіологічним і навчальним можливостям кожної дитини; бути посильним за складністю завдання і кількістю запропонованого для опанування матеріалу

однієї дози. Кожна вправа повинна мати чітку інструкцію чи завдання, зрозуміле дітям, і вирішувати одну конкретну навчальну мету.

Уважаємо за необхідне розглянути зазначені вимоги й обґрунтувати доцільність їх дотримання в запропонованій системі вправ відповідно до етапів навчання. Відтак, виникає потреба у визначенні вимог до підготовчих до самостійного спілкування (мовних і передкомунікативних) і власне комунікативних вправ.

На нашу думку, *мовні та передкомунікативні вправи* мають дещо спільні ознаки, адже є підготовчими до самостійного спілкування. Відтак, повинні відповідати таким вимогам, як-от: дозування навчального матеріалу; відповідність обсягу (дози) лінгвістичного і смислового змісту навчального матеріалу природнім можливостям дітей; доступність навчального матеріалу та його поступове ускладнення; системне повторення раніше вивченого навчального матеріалу в поєднанні з новим; опора на рідну мову; ознайомлення з новим навчальним матеріалом на основі повністю і міцно засвоєного попереднього; багаторазове повторення мовних зразків у різних видах діяльності; наявність слухових і зорових опор; наявність ігрового компоненту і новизни.

*Передкомунікативні і комунікативні вправи*, в свою чергу, також мають спільні характеристики, тому що передбачають спілкування дітей, хоча і різних рівнів. Перші, передкомунікативні, спрямовані на навчання спілкування, надають опори у вигляді зразків та розвивають репродуктивно-продуктивні вміння говоріння. Комунікативні забезпечують умови для самостійного продуктивного спілкування комунікантів без опор з власного досвіду. Таким чином, спільними вимогами до вправ, які організують як навчальне, так і творче спілкування дітей є такі: комунікативна спрямованість, що полягає у комунікативній цінності фраз та завдання; соціокультурний компонент навчального матеріалу; вмотивованість мовленнєвого вчинку; природна, відповідна віку дітей, ситуативність; новизна; поєднання спілкування з іншими видами діяльності (інтегративність); комплексне засвоєння трьох видів (аудіювання, монологічне і діалогічне говоріння) мовленнєвої діяльності; наявність сюжетно-рольової гри.

Ураховуючи той факт, що мовні, передкомунікативні і комунікативні вправи вирішують різні мовні й мовленнєві завдання, відповідають різним етапам навчання спілкування і відрізняються компонентами змісту навчання, виникає необхідність виокремити вимоги до створення мовних, передкомунікативних і комунікативних вправ, якими вони відрізняються.

*Мовні вправи* мають відповідати таким вимогам: взаємозв'язок всіх видів знань кожної одиниці мовної дози у процесі їхнього набуття; взаємозв'язок всіх видів навичок у процесі їхнього формування; взаємозв'язок всіх видів лінгвістичних умінь у процесі їх розвитку; свідоме засвоєння граматичного, складного лексичного матеріалу; опанування лексичними одиницями за допомогою зорових опор й асоціацій; навчання апроксимованої вимови й артикуляції; комплексне засвоєння фонетичного, лексичного і граматичного аспектів мовленнєвої діяльності.

*Передкомунікативні вправи* повинні передбачати наявність заданих мовленнєвих засобів і змісту; інтенсивну тренувальну практику спілкування.

*Комунікативні вправи* передбачають самостійне спілкування дітей, їхнє формування власних думок, що вимагає незаданості змісту і мовленнєвого матеріалу (самостійності вибору) комунікантами.

Окреслимо основні вимоги до вправ для навчання дітей старшого дошкільного віку англomовного спілкування.

***Комунікативна спрямованість*** вправ визначає мову інструментом дитячого спілкування і передбачає її функціонування і засвоєння в процесі інтеракції, реалізацію найрізноманітніших функцій і потреб висловлювання, наявність та використання засобів навчання, що співвідносяться з характером усномовленнєвої комунікації та метою спілкування у взаємозв'язку. Навчання усного спілкування англійською мовою моделюється як цілеспрямований процес вирішення мовленнєвих задач. Тому для успішного формування навичок і розвитку вмінь усного англomовного спілкування необхідно використовувати комунікативно спрямовані вправи, які з самого початку навчання залучають дітей

у процес практичного використання мови на основі усномовленневої активності [155, с. 3].

З цією метою процес розвитку усних комунікативних умінь слід організувати таким чином, щоб він не був комунікативно марним, тобто неінформативним. Однією з основних функцій спілкування є функція передачі або одержання певної інформації. Для забезпечення цілісності комунікації зміст вправ має відповідати контексту спілкування і бути наближеним до основного змісту тематичного циклу занять. Головною ідеєю комунікативності вправ вважаємо таку, що діти, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей [28, с. 7].

Комунікативна спрямованість вправ змінює роль дітей у навчально-виховному процесі. Вони стають комунікантами і самі відповідають за своє особисте навчання. Старші дошкільники вчаться спілкуватися спілкуючись. Комунікативність вимагає відкритої атмосфери співпраці й активної участі дітей старшого дошкільного віку у процесі їх навчання на занятті і визначає первинність оволодіння мовою як засобом комунікації. На перше місце висуваються навички та вміння мовленневої діяльності у контексті основних комунікативних цілей як основні цільові компоненти навчання англійської мови. Комунікативність ураховує індивідуальність кожної дитини, реалізується в мовленнєвій спрямованості процесу навчання, у функціональності навчання і передбачає використання різних технологій навчання, як-от: вживання дітьми мови під час гри, продуктивної діяльності, роботи над аутентичними матеріалами тощо. Отже, шлях до практичного володіння говорінням лежить через практичне опанування мовою.

Основними показниками комунікативної спрямованості вправ є: стимулювання когнітивних процесів; активізація участі дітей у процесі навчання; заохочення старших дошкільників висловлювати свої думки, виражати свої почуття і використовувати свій досвід; створення реальних ситуацій, атмосфери



спілкування; взаємодія дітей у процесі навчання; розвиток вміння вчитися. Такі вправи передбачають відповіді на запитання, висловлювання дітей за ситуацією, запропонованим для аудіювання текстом, картинкою тощо. Зорієнтованість вправ на когнітивний розвиток і стимулювання мовленнєво-розумової активності старших дошкільників виявляється у завданні та змісті вправ і сприяє розвитку мислення дітей, їх мовлення.

Необхідність розвитку *розумової активності* зумовлена віковими й інтелектуальними особливостями дітей, їх сенситивністю, які за допомогою мислення відображають оточуючу їх дійсність англійською мовою [50, с. 11]. Мова визначається науковцями як знаряддя пізнання [107, с. 31-34]. За допомогою мовних завдань задовольняються пізнавальні потреби дітей, розвиваються їх розумові здібності, які сприяють розвитку мовлення. Твердження Л. С. Виготського про єдність мислення і мовлення, узагальнення і спілкування, комунікації і мислення в значенні слова переконує нас у тому, що будь-яка вправа повинна бути актом мислення дитини і спонукати її до мовленнєво-розумової активності у вирішенні навчальних завдань. Прикладом вправ на розвиток мислення і мовлення слугують вправи на знаходження відповідних почутому тексту картинок та їх розташування в логічній послідовності за текстом, надання відповідей на запитання, висловлювання дітей за ситуацією. Вирішення цих завдань і є „уроком мислення”, який на думку В. О. Сухомлинського складається із „живого, безпосереднього сприйняття образів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, логічного аналізу, здобування знань, розумових вправ, знаходження причин і наслідків” [199, с. 515]. Евристичність вправ виявляється в моделюванні мовленнєвого спілкування без опор. Такі вправи забезпечують пошукову діяльність, оскільки діти цілком вільні у виборі мовних засобів у тих межах, які створюють ситуація, умови, мета спілкування [147, с. 66-67] та власний мовленнєвий досвід. Отже, сенситивність дітей задовольняється евристичністю змісту вправ і мотивує спілкування старших дошкільників.

*Умотивованість* розуміється як заохочення дітей 5-6 років висловлювати чи сприймати думку англійською мовою. Мотивації відводиться важлива роль у

процесі розвитку вмінь усного англомовного спілкування [72, с.112; 185, с. 6-7; 153, с. 20], адже вихідним моментом будь-якої діяльності є мотив, який збуджує до діяльності та спрямовує її. Трактування цієї вимоги означає створення та підтримання у вправах стійкої мотивації до усного спілкування англійською мовою, що реалізується у чіткому формулюванні завдання, поясненні, для чого діти мають щось сказати, виконати, прослухати. Забезпеченню комунікативної мотивації сприяють такі фактори, як: доброзичлива атмосфера, позитивний емоційний клімат, відношення довіри між дітьми, особистісна індивідуалізація (сфера бажань, інтересів дітей, власний досвід, статут дитини у групі дітей), рольова гра, коли дитина виконує у вправі певну роль. Наукові дослідження [153, с. 20] переконують, що ситуативна мотивація створює постійну мотиваційну готовність дитини до спілкування, що, безперечно, є важливим фактором успішної участі дітей у процесі комунікації. Рівень ситуативної вмотивованості залежить від обраних педагогом методів і прийомів навчання, від того, як створюються ситуації спілкування.

Важливість *ситуативної спрямованості* вправ зумовлена тим, що комунікативна ситуація являє собою “функціональну ланку” усномовного спілкування [183]. Вона відображає процес реального спілкування, вказує комунікантів, їхні взаємовідношення, комунікативні наміри та умови спілкування [186, с. 3]. Роль комунікативної ситуації в навчанні іноземної мови, на думку Ю. І. Пасова, безперечна не тільки для розвитку мовленнєвих умінь, але й навичок. Розглянемо її.

Ситуація на занятті – це надзвичайно цінний прийом навчання іноземної мови, оскільки стимулює процеси мислення й спонукає до творчості, допомагає дітям розвивати та застосовувати на практиці мовленнєві вміння, формує мотивацію до навчання. За визначенням В. Л. Скалкіна [183], під комунікативно-мовленнєвою ситуацією розуміють систему взаємодіючих факторів, які залучають людину до спілкування й визначають її поведінку в межах акту спілкування. Комунікативна ситуація включає такі чинники: 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри;

4) реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення. Важливим на нашу думку, є також мовний матеріал, що допомагає оформити думку дитини у мовленні.

Мовний матеріал у мовленнєвій ситуації засвоюється не абстрактно, а в результаті маніпулювання комунікативно-орієнтованими висловлюваннями, в основі яких лежить глибокий логічний розвиток думки. Саме думка і є енергією, яка ініціює спілкування. Ситуативна віднесеність мовного матеріалу забезпечує високу мотиваційну сторону висловлювань, реалізацію стимулів до мовленнєвої діяльності. Використання мовленнєвих зразків у конкретних ситуаціях наближує перехід до практичного використання англійської мови у повсякденному житті старших дошкільників, показує їм можливість функціонування іноземної мови як засобу спілкування. Т. Л. Сірик вказує на наявність у ситуації простору для зіткнення різних точок зору, при обговоренні яких вирішуються не лише освітні, але й виховні цілі навчання (поведінка комунікантів, етичні й моральні сторони процесу комунікації) [182, с.34]. Ми погоджуємося з дослідницею, що для розвитку комунікативних здібностей дітей будуть доцільними лише вправи, що передбачають ситуації дійсності, обрані з життя дітей [182, с. 34-35].

Використання ситуацій дійсності на заняттях з навчання англійської мови старших дошкільників передбачає специфічну організацію навчального процесу. Для введення дітей у мовленнєву ситуацію та для забезпечення комунікації на занятті, необхідні такі чинники: наявність предмета розмови, розуміння дітьми мети висловлювання та умов спілкування, озброєння дітей мовленнєвим матеріалом, необхідним і достатнім для здійснення акту мовленнєвої взаємодії. Педагогу слід ураховувати на такі моменти як: з ким дошкільник хотів би спілкуватися, який рівень мовної підготовки має, якими є його фактичні мовленнєві можливості, як він ставиться до предмету розмови.

Залежно від предмету розмови навчально-мовленнєва ситуація може передбачати як великі за обсягом висловлювання або повідомлення комунікантів, так і короткі фрази діалогічної або полілогічної форми. Ситуація, яка зумовлює мінімальне висловлювання, називається мікроситуацією і складає основу для

побудови дітьми об'ємних висловлювань. Комунікативні ситуативні завдання мають різні рівні розгорнутості. Вони зближують навчальне мовлення з реальною функцією мови – комунікативною. Вдалими, на нашу думку, є ситуації, які спонукають дітей до одержання або повідомлення якоїсь необхідної важливої інформації. При цьому особиста зацікавленість старших дошкільників є наявною, що сприяє комунікативній активності, ініціативності дітей і реалізації процесу спілкування між ними. Важливо, щоб ситуація була проблемною, вона має ставити дошкільника перед необхідністю вирішення проблеми самостійно, пошуку необхідного мовного матеріалу й конструювання власної комунікативної діяльності. Головною метою комунікативної ситуації є перевірка мовної спроможності старших дошкільників її здійснювати. Тому, діти мають володіти лексичним, фонетичним, граматичним матеріалом, необхідним для процесу спілкування. Якщо рівень комунікантів не однаковий, педагогу слід запропонувати ситуативну підтримку, щоб уникнути “комунікативного бар'єру”.

Але використовувати ситуативну підтримку слід завжди з певним застереженням: користуватися нею лише в разі потреби й неможливості дитини самостійно побудувати висловлювання. Таке застереження є доцільним тому, що ситуативна підтримка розрахована на “слабших” дітей і заважатиме “сильнішим”. Слід зауважити, що ситуативна підтримка в усіх випадках висловлювання учнів є засобом керування їхньою мовленнєвою діяльністю. Безумовним є той факт, що підтримка виконує дуже важливу функцію, але на певному етапі роботи. Наприклад, під час моделювання висловлювання за конкретною ситуацією на початку засвоєння певного матеріалу вона підказує, якими саме словами або формами слід користуватися під час спілкування. Саме ця функція підтримки є необхідною й суттєвою, тому що діти, якщо їм відразу дати повну самостійність, намагаються обходитись лише раніше засвоєним матеріалом, уникаючи вживання нового, що потребує додаткових зусиль. Проте з часом, коли діти оволоділи вже необхідним мовним матеріалом, така підтримка гальмуватиме самостійне мовлення, заважатиме комунікативному розвитку особистості.

Отже, на основі описаних вище особливостей ситуативного навчання англomовного спілкування можна сформулювати важливі правила організації вправ з розвитку у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою: 1) для навчання дітей мовлення як засобу спілкування необхідно організувати мовний і мовленнєвий матеріал навколо ситуації як системи взаємовідносин співрозмовників; 2) змістовою суттю ситуацій слід вважати такі факти або проблеми, які відповідають інтересам і життєвому досвіду старших дошкільників; 3) саме ситуативне навчання іноземної мови спрямоване на розвиток необхідних мовно-мовленнєвих умінь і навичок.

Сказане дозволяє зробити висновки, що мовленнєва ситуація є цінним й ефективним способом організації спілкування дітей старшого дошкільного віку, адже, по-перше, ситуація є рушійною силою, яка спонукає мовну особистість до спілкування, тобто здійснення акту комунікації; сприяє розвитку інтелектуальних і пізнавальних здібностей особистості; різних видів пам'яті, уваги, уяви, навичок і умінь літературної творчості; по-друге, комунікативний розвиток особистості здійснюється в процесі іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності через набуття знань, формування навичок і розвиток умінь, оволодіння стратегіями та способами виконання завдань у процесі спілкування і творчої пошукової діяльності; по-третє, використання мовленнєвих ситуацій у навчанні іноземних мов, комунікативних за своєю природою, сприяє розвитку механізмів сприймання інформації, зокрема мовленнєвих механізмів вірогідного прогнозування та осмислення, мовленнєвих здібностей, мовної здогадки, імітації, логічного формулювання думок; вчетверте, мовленнєва ситуація формує готовність мовної особистості вступити в іншомовне спілкування, розвиває навички та вміння комбінувати, конструювати, перетворювати, трансформувати інформацію за допомогою раціональних способів навчальних дій, формування навичок доказового обґрунтування самостійної думки й особистісного ставлення, що й є підтвердженням комунікативного розвитку мовного користувача.

Прикладами мовленнєвих комунікативних ситуацій слугують ситуації „Знайомства”, „Зустрічі з друзями на дні народження”, „У магазині”, „У родині”,

„Відвідування англomовної країни”, „Подорож Україною”, „Зустрічі з казковими героями”, „Відвідування приятеля вдома (з причини його хвороби)”, „Зустрічі представників різних професій”, „У школі”, „На вулиці” тощо.

У зв'язку з тим, що комунікативність передбачає ситуативність навчання і позначає новизну цього процесу [179], необхідною вимогою до вправ є наявність новизни. *Новизна*, за визначенням Ю. І. Пасова, - це постійне комбінування матеріалу, яке виключає заучування, що перешкоджає навчанню спілкування і забезпечує продуктивність говоріння [153, с. 123] Ця вимога передбачає використання різноманітних, адекватних реальному спілкуванню ситуацій, їхнє постійне варіювання, залучення нового для дітей навчального матеріалу при створенні системи вправ, спрямованої на формування їхнього мовленнєвого досвіду.

Як свідчать численні наукові дослідження, найважливішим прийомом формування мовленнєвого досвіду старшого дошкільника є „особлива форма життя дитини в суспільстві – *гра*” [51]. Отже, наявність *ігрового компоненту* ми виокремлюємо як одну з основних вимог, що висувуються до процесу розвитку вмінь усного спілкування англійською мовою старших дошкільників. Визначаючи важливу роль гри, як провідного виду діяльності дітей 5-6 років, у їх навчанні, вчені (Л. В. Артемова, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, Ж. Піаже, О. Я. Савченко та ін.) акцентують увагу на тому факті, що головними умовами ефективності застосування дидактичної гри є її гармонійне включення в навчальний процес, захоплюючі назви, наявність ігрових компонентів, наявність зразка, емоційне ставлення вихователя до ігрових дій та його безпосередня участь у грі [179, с. 196].

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій на занятті відбувається через ігрове завдання, елемент змагання, наявність сюжету, ролей тощо. У навчанні усного англomовного спілкування рольова гра виступає як мовленнєва діяльність, в ході якої реалізуються як вербальні, так і невербальні засоби спілкування (міміка, жести, пози тощо). Викликаючи позитивні емоції радощі й задоволення, рольова гра сприяє розвиткові мотивації дитини приймати участь у грі, тим самим

розвиваючи її мовленнєві здібності. Під час гри, яка надає суб'єктивну свободу, діти спроможні самотійно розподілити ролі, контролювати один одного, стежити за точністю виконання завдань – і все це відбувається без допомоги дорослих. У грі дитина виконує роль, яку взяла на себе, враховуючи свій досвід, гармонійно поєднує різні засоби спілкування, використовує експресивно-мімічні, виразні, зображальні засоби. Важливим є той факт, що під час гри діти оперують своїми знаннями, набувають нових або уточнюють, закріплюють і збагачують їх, удосконалюють шляхи вправління. Збуджена під час гри думка спрямовує дитину до самотійних пошуків висновків і узагальнень, які зміцнюють знання дитини. Така особливість гри (рольової зокрема), як рефлексія, тобто здібність старшого дошкільника осмислювати свої власні дії, потреби й переживання, співвідносити їх з діями, потребами та переживаннями інших дітей, розуміти, відчувати інших, зумовила її вибір як вимоги до розробки вправ, адже характерною особливістю рольової гри є включення мови в її комплексні дії.

Система вправ з навчання англomовного спілкування має включати різні ігри, які розрізняються за видом діяльності (фізичні (рухові), інтелектуальні (розумові), трудові, соціальні і психологічні), характером організації педагогічного процесу (навчальні, тренувальні, контролюючі і узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні), змістом (предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні й ігри-драматизації) [42, с. 98]. Необхідними для навчання спілкування, в першу чергу, є дидактичні ігри, сюжетно-рольові, ігри-драматизації, домінуючою функцією яких є мотиваційна. Реалізуються вони тільки в словесній формі, поєднують слово з практичною дією, наочністю, реальними предметами. Якщо слово є одиницею мовлення і спілкування взагалі, то дидактичні і сюжетно-рольові ігри спрямовані на навчання спілкування, що і є метою нашого дослідження. Прикладом різних видів дидактичних ігор є такі: „Відгадай!”, „Здогадайся за описом”, „Лічилка”, „Карусель”, „Піймай звук (слово)!””, „Будь уважний”, „Перекладачі”, „Луна”, „Чарівна скринька”, „Веселий кошик”, „Лото”, „Хто перший”, „Як почуваш?”, „Хвастун”, „Чий комплімент найкращий”, ігри з

ляльками, м'ячем, дзигною, спрямовані на тренування дітей у використанні у мовленні фонетичного, лексичного і граматичного англомовного матеріалу, практику у складанні монологів і діалогів. Сюжетно-рольові ігри типу: „У ляльковому магазині”, „Дочки-матері”, „У зоопарку”, „У лісі”, „У школі”, „День народження”, „У лікарні” тощо спрямовані на творче використання дітьми матеріалу, що вивчили, складання сюжетів, програвання подібних до життєвих ситуацій. Ігри-драматизації передбачають програвання сюжетів знайомих казок за ролями. Це такі казки, як: „Три ведмеді”, „Рукавичка”, „Снігуронька”, „Колобок” та інші. Рухові ігри є невід'ємною частиною навчального процесу дітей старшого дошкільного віку. Ми пропонуємо такі з них, як: „Веселий потяг”, „Поні”, „Кішки-мишки”, „Веселі гуси”, „Рибалка і рибки”, ігри з використанням м'ячів, фізкультхвилинки, танці тощо. Всі вони проводяться англійською мовою з обов'язковим поясненням завдання рідною мовою.

*Доцільне використання рідної мови* передбачено у навчально-виховному процесі з англійської мови у тих випадках, коли без неї не можна обійтися і виникає необхідність пояснення дитині значення певного слова, його вимови, стану, почуття тощо, або запропонований англомовний матеріал надається у віршах і піснях англійською й рідною мовами. У визначенні вимоги до використання рідної мови у мовних й умовно-комунікативних вправах ми керувалися твердженням А. М. Богуш [136], Є. І. Тихєвої [202], К. Д. Ушинського [205], У. Щвеєрса [248] та ін. про необхідність організації навчально-виховного процесу з іноземної мови на основі рідної. Методиці навчання іноземних мов відомі підходи одномовного безперекладного навчання іноземної мови, зокрема Т. І. Сірик [182], яка пропонує навчати іноземної так, як навчають рідної. Із цим твердженням можна погодитися, якщо діти навчаються вдома мамою, або іншою людиною, яка володіє іноземною (приклади білінгвізму з раннього дитинства в окремій родині). Проте, для навчання групи дітей в умовах дитячого садка чи гуртка такий метод навчання, на нашу думку, є нераціональним з декількох причин. По-перше, нами було доведено і психологічно обґрунтовано необхідність формування іншомовного динамічного стереотипу на основі вже



сформованого динамічного стереотипу рідної мови. По-друге, відсутність природного мовленнєвого середовища спричиняє певні труднощі у навчанні дітей іншомовного спілкування, тому що відсутнім є досвід дитини спілкуватися іноземною мовою вдома, з однолітками тощо. Отже, з метою економії часу на розкриття значення слів і граматичних структур, які не можна семантизувати наочно, пояснення правила, завдання, способу виконання інших видів діяльності у процесі навчання мови використання рідної мови є не тільки доречним, але й необхідним.

Зв'язок з *іншими видами діяльності* є необхідним у дошкільному віці, адже діти швидко втомлюються, а поєднання навчання з грою, піснями, рухами, продуктивною діяльністю тощо знімає напруження, допомагає дітям у вивченні навчального матеріалу (набутий ними досвід виконання інших видів діяльності створює сприятливі умови для формування нових навичок і розвитку вмінь або вдосконалення вже набутих). Викладене вище зумовлює визначення *інтегративності* вимогою до розробки вправ з навчання іншомовного спілкування.

Аналіз методик навчання іноземної мови з елементами інтегративності (І. В. Вронська [49], С. В. Соколовська [197], Т. М. Шкваріна [227] та ін.) переконує нас у визначенні цієї вимоги як необхідної. Використання вже знайомих дітям видів діяльності у процесі навчання іноземної мови, таких, як гра, фізкультура, малювання, ліплення, музична діяльність, зумовлене біологічними і віковими потребами дитини-дошкільника. Рухи знімають статистичне напруження і втому, сприяють кращому запам'ятовуванню й автоматизації навчального матеріалу. Використання елементів продуктивної діяльності (ліплення, малювання) у навчанні англomовного спілкування урізноманітнює заняття, підвищує мотивацію. Музична діяльність забезпечує швидке запам'ятовування іншомовного матеріалу, збагачує словниковий запас дошкільників лексичними одиницями і граматичними структурами, створює належний емоційний фон, знайомить дітей з культурою народу, сприяє формуванню соціокультурної компетенції.

Зважаючи на те, що оволодіння англомовним спілкуванням є частиною культури народу-носія мови, висувається вимога до завдання та змісту вправи – її **соціокультурна спрямованість**. Ми розуміємо реалізацію цієї вимоги шляхом застосування відповідного навчального матеріалу. Спілкування, щоб бути природним, на нашу думку, має бути схожим на природну комунікацію соціальним оточенням, і по змозі побутом й культурою народу – носія мови, що вивчається. На думку О. М. Вєтохова [45, с. 91-92], реалізація соціокультурного компоненту є обов'язковою. Загострюючи інтерес до соціокультурного аспекту, педагог підвищує мотивацію дітей до опанування англійською мовою, а їхнє ознайомлення з автентичними матеріалами, правилами етикету вітань, знайомства, фольклором, звичками й традиціями (навіть якщо діти одержують інформацію про них рідною мовою) підвищує розуміння важливості вивчення англійської мови, активність навчальної роботи дітей. Дослідження О. М. Вєтохова [45], І. О. Зимньої [83], О. О. Леонтьєва [107], Ю. І. Пассова [158], В. Л. Скалкіна [189] переконують, що соціокультурний компонент вправ забезпечує найбільш успішну підготовку дітей до майбутнього спілкування і взаємодії з носіями мови, створює умови для активної навчальної діяльності дітей, наближеної до природної. Організована за допомогою вправ можливість дітей вступати в автентичну взаємодію з представниками народу іноземної лінгвокультури, роль яких можуть виконувати іграшки, педагог, гість тощо, сприяє органічному залученню дітей до навчального процесу. Автентичність мовлення є однією з вимог сучасного методичного стандарту навчання іноземних мов і тісно пов'язано з автентичністю поведінки [91, с. 5-6]. Соціокультурний зміст навчального матеріалу створює реальні передумови для соціального розвитку старших дошкільників засобами виучуваної мови, адже його великий загальноосвітній та виховний потенціал (О. О. Коломінова [92], О. О. Першукова [162] та ін.) сприяє розширенню кругозору дітей, вихованню культури поведінки і вирішує виховні й розвивальні цілі навчання англійської мови.

Процес навчання старших дошкільників англійської мови, як і будь-якого іншого предмету, не можливий без **опори** на образи, конкретні предмети, адже

психологічною особливістю дітей цього віку є образність сприймання, пам'яті, уваги, уяви й мислення. Тому, навчання дошкільників побудовано широко на принципі *наочності*, адже дитина лише тоді зрозуміє нове і невідоме, коли вона його огляне, порухає, доторкнеться до нього тощо. Ураховуючи той факт, що дитина „мислить формами, фарбами, звуками, відчуттям взагалі” [205], необхідно в першу чергу застосовувати такі наочні посібники, як ляльки, іграшки, макети, моделі тощо, які мають дидактичні переваги перед картинкою. Цими перевагами є можливість взяти їх у руки, розглянути їх складові частини, пограти з ними. На використанні реальних предметів у процесі певної навчальної діяльності, а не їх відображень, наполягають вчені. Їх твердження про те, що своєчасно використана наочність підживлює процеси сприймання, мислення, запам'ятовування дітей у змістовному й емоційному плані [179], а ефективність цих процесів підвищується, коли дитина вихоплює зором, слухом, дотиком ті чи інші сторони того, що спостерігається, переконує нас у важливості використання опор у навчальному процесі з англійської мови для дошкільників і врахування наявності наочності вимогою до розробки вправ з навчання дітей англомовного спілкування. Порада К. Д. Ушинського [206, с. 170] потурбуватися про те, щоб найбільша кількість подразників приймала участь в акті запам'ятовування, якщо педагог намагається зберегти навчальний матеріал міцно в дитячій пам'яті, виступає правилом навчання іноземної мови, зокрема англомовного спілкування, яким не можна нехтувати. Використання слухової наочності найкращим чином демонструє правильну вимову англійських фонем, практикує дітей у вимові англійських звуків, словосполучень, слів, речень тощо. Зорова наочність робить матеріал зрозумілішим, яскравішим, несподіваним, загадковим тощо, що сприяє підвищенню зацікавленості мотивації дітей до вивчення англійської мови. Зображальна наочність сприяє розвитку спостереження, мислення, здогадки.

Важливою вимогою до розробки вправ з навчання англомовного спілкування є *інтенсивна практика у спілкуванні*, вибір якої зумовлений твердженням О. О. Леонтьєва [106, с. 24-29] того факту, що роботу над навчальним матеріалом слід продовжувати доти, доки діти будуть

використовувати його автоматично і природно поводитися під час спілкування, здійснюючи акт комунікації. Лише після такого опанування матеріалом науковець рекомендує змінювати партнерів, ситуацію, соціальні ролі тощо.

Визначивши вимоги, що висунуті до створення вправ, перейдемо до аналізу проблеми створення системи вправ. Ця проблема є однією з найскладніших у практичному та теоретичному планах, оскільки раціональність системи вправ є запорукою успішності навчання іншомовного спілкування. Крім того, система вправ забезпечує як організацію процесу навчання, так і організацію процесу засвоєння [133, с. 64].

Проблема створення системи вправ була предметом дослідження багатьох методистів (А. А. Алхазішвілі, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, Н. К. Складенко, С. П. Шатілов та ін.). Слідом за С.П.Шатіловим [215] під системою вправ ми розуміємо таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірності навичок та вмінь в таких видах мовленнєвої діяльності, як аудіювання і говоріння, в їх взаємодії та забезпечують достатній для старшого дошкільного віку рівень оволодіння вміннями усного англomовного спілкування у заданих умовах [215, с. 59].

Проблемою складання системи вправ для навчання англomовного спілкування дошкільників займалася велика кількість вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Ю. Альперіна, Л. В. Біркун, С. В. Боднар, С. В. Будак, С. С. Вдовенко, І. В. Вронська, А. Ф. Гергель, Р. О. Дольнікова, Н. О. Колотко, А. І. Космодем'янська, С. А. Натальїна, О. І. Негневицька, Т. К. Полонська, О. Д. Рейпольська, С. В. Соколовська, Т. М. Шкваріна та ін.). Аналіз їхніх наукових праць і досліджень з практики навчання дошкільників англійської мови дають нам підставу говорити про необхідність створення системи вправ з формування вмінь усного англomовного спілкування дітей старшого дошкільного віку.

Під системою вправ з формування у старших дошкільників умінь усного англomовного спілкування розуміємо організацію (на основі матеріалу авторської

програми (див. додаток Б)) взаємозв'язаних дій, розташованих у порядку наростання мовних, мовленнєвих та операційних труднощів з урахуванням послідовності набуття фонетичних, лексичних і граматичних знань, становлення відповідних навичок і вмінь, формування лінгвістичних передкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання і говоріння.

При розробці системи вправ ми виходили з основного принципу навчання дошкільників – наступності і поетапності формування і розвитку мовленнєвих навичок та вмінь, а також спирались на загальну систему вправ для навчання спілкування іноземною мовою [133, с. 68-71; с. 177-187]. Загальними методичними та дидактичними принципами, що стали основою для створення системи вправ є принципи запропонованої нами лінгводидактичної моделі.

Ураховуючи власну наукову позицію щодо навчання старших дошкільників англomовного спілкування, принципи побудови навчально-виховного процесу, його логіку, висунуті до розробки вправ вимоги, ми пропонуємо систему вправ, яка передбачає: 1) поступове ускладнення матеріалу на одну мовну/мовленнєву дозу; 2) взаємопов'язане опанування нового матеріалу з раніше вивченим; 3) систематичне повторення вже знайомого навчального матеріалу з метою його міцного й повного засвоєння; 4) відповідність навчального матеріалу певній навчальній темі; 5) комплексне оволодіння фонетичним, лексичним і граматичним аспектами мовленнєвої діяльності; 6) наявність слухових і зорових опор; 7) обов'язковість ігрового компоненту; 8) доцільну опору на рідну мову; 9) комунікативну цінність вправ; 10) відповідність ситуації спілкування; 11) соціокультурну спрямованість навчального матеріалу; 12) поєднання спілкування з іншими видами діяльності (інтегративність); 13) комплексне засвоєння трьох видів (аудіювання, монологічне і діалогічне говоріння) мовленнєвої діяльності; 14) інтенсивну тренувальну практику спілкування; 15) самостійне творче використання вивченого з метою формування й формулювання власних думок.

Структурна організація системи вправ вимагає певної ієрархії розташування її рівнів. Визначення ієрархії рівнів (підсистем) системи вправ з навчання дітей старшого дошкільного віку англomовного спілкування зумовлене дидактичною

логією процесу розвитку у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Запропоновані підсистеми вправ складаються з груп і передбачають навчання мови і мовлення у послідовності, відповідній лінгводидактичній моделі.

*Підсистема вправ для оволодіння мовними знаннями, формування мовних навичок і розвитку лінгвістичних умінь:*

- 1) - вправи на оволодіння фонетичних знань;
  - вправи на формування фонетичних навичок;
  - вправи на розвиток фонетичних умінь;
- 2) - вправи на оволодіння лексичних знань;
  - вправи на формування лексичних навичок;
  - вправи на розвиток лексичних умінь;
- 3) - вправи на оволодіння граматичних знань;
  - вправи на формування граматичних навичок;
  - вправи на розвиток граматичних умінь.

*Підсистема вправ для навчання аудіювання:*

- вправи, спрямованих на підготовку до аудіювання;
- вправи з власне аудіювання;
- вправи на контроль розуміння почутого.

*Підсистема вправ для навчання діалогічного англомовного мовлення:*

- вправи на оволодіння діалогічною реплікою (ініціативною/реактивною);
- вправи на оволодіння діалогічною єдністю;
- вправи на оволодіння мікродіалогом;
- вправи на репродукування (драматизацію інсценування) діалогів;
- вправи на створення дітьми власних діалогів.

*Підсистема вправ для навчання монологічного англомовного мовлення:*

- вправи на продукування окремих речень/фраз, зразків мовлення;
- вправи на об'єднання зразків мовлення на рівні фрази у надфразовій єдності;
- вправи на репродукування (переказ) монологічного висловлювання надфразового рівня;

- вправи на створення власного монологічного висловлювання надфразового рівня;
- вправи на репродукування (переказ) монологічного висловлювання на рівні тексту (відповідно до вимог, зазначених програмою);
- вправи на створення власного монологічного висловлювання на рівні тексту (відповідно до вимог, зазначених програмою).

Для побудови системи вправ також було необхідним визначити: типи і види вправ, які входять до неї; послідовність їх розташування з урахуванням наступності й поетапності формування і розвитку вмінь.

Нижче ми приводимо систему вправ, яка складається з таких структурних елементів: підсистема вправ; послідовність засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу; види вправ; види мовленнєвої активності; зміст вправ.

Система вправ починається з *підсистеми вправ із засвоєння мовного матеріалу*. Ця підсистема передбачає послідовне засвоєння мовного (фонетичного, лексичного і граматичного) матеріалу: набуття мовних знань, формування мовних навичок і вмінь.

1. Набуття фонетичних знань відбувається в рецептивних вправах з оволодіння фонетичними знаннями. Задля засвоєння фонетичних знань використовуються вправи, що передбачають: ознайомлення зі звуками, їх артикуляцією; впізнання та диференціацію запропонованих звуків серед інших звуків і у словах.

2. Формування фонетичних навичок відбувається в рецептивно-репродуктивних вправах з формування фонетичних навичок. Задля формування фонетичних навичок використовуються вправи, що передбачають: вимову звуків, тренування їх артикуляцією; вимову слів з новими звуками.

3. Формування фонетичних умінь відбувається в рецептивно-репродуктивних вправах з формування фонетичних умінь. Задля формування фонетичних умінь використовуються вправи, що передбачають: вимову речень, скоромовок, лічилок, віршиків із запропонованими звуками за педагогом;

самостійну вимову дітьми речень, скоромовок, лічилок, віршиків зі звуками, що вивчаються.

4. Набуття лексичних знань відбувається в рецептивних вправах з оволодіння лексичними знаннями. Задля засвоєння лексичних знань використовуються вправи, що передбачають: ознайомлення з вимовою слів, їх семантизацію; впізнання та диференціацію нових слів серед інших слів у потоці мовлення; переклад рідною мовою.

5. Формування лексичних навичок відбувається в рецептивно-репродуктивних вправах з формування лексичних навичок. Задля формування лексичних навичок використовуються вправи, що передбачають: вимову слів і словосполучень; підстановку, трансформацію зразка мовлення, озвучення предметів, переклад з рідної мови на іноземну; вибір картинок або предметів відповідно до значень почутих слів картинок.

6. Формування лексичних умінь відбувається в рецептивно-репродуктивних вправах з формування фонетичних умінь. Задля формування лексичних умінь використовуються вправи, що передбачають: вимову речень, скоромовок, лічилок, віршиків з новими лексичними одиницями за педагогом; самостійну вимову дітьми речень, скоромовок, лічилок, віршиків зі словами, що вивчаються; звуження чи розширення речення; заміну елементів речення; продукування власних речень зі словами, що вивчаються.

7. Набуття граматичних знань відбувається в рецептивних вправах з оволодіння лексичними знаннями. Задля засвоєння граматичних знань використовуються вправи, що передбачають: ознайомлення з граматичною структурою чи формою; їх семантизацію; впізнання та диференціацію запропонованих граматичних структур і форм серед інших у потоці мовлення; переклад рідною мовою.

8. Формування граматичних навичок відбувається в рецептивно-репродуктивних вправах з формування граматичних навичок. Задля формування граматичних навичок використовуються вправи, що передбачають: вимову граматичних структур і форм; переклад з рідної мови на іноземну, підстановку,



трансформацію граматичних структур і форм; заміну однієї граматичної форми іншою в реченні.

9. Формування граматичних умінь відбувається в рецептивно-репродуктивних вправах з формування граматичних умінь. Вони передбачають вимову речень, скоромовок, лічилок, віршиків із запропонованими граматичними структурами і формами за педагогом; самостійну вимову дітьми речень, скоромовок, лічилок, віршиків з граматичними структурами, що вивчаються; продукування власних речень з граматичними структурами і формами, що вивчаються.

*Підсистема вправ з формування вмінь аудіювання* передбачає послідовне формування передкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання.

1. Підготовка до сприйняття іншомовного тексту здійснюється в передтекстових рецептивно-репродуктивних, умовно-комунікативних вправах, які передбачають попередження фонетичних, лексичних і граматичних труднощів сприйняття окремих словосполучень і речень. Ця підготовка передбачає слухання та семантизацію окремих речень аудіо тексту; відповіді на запитання, наближені до окремих змістових частин аудіотексту.

2. Сприйняття англomовного тексту, тобто власне аудіювання, здійснюється на наступному етапі в текстових вправах. Вони передбачають використання як текстів, побудованих на засвоєному матеріалі, так і текстів з новими елементами, що розвивають здогадку дітей. Ці вправи – рецептивні, умовно-комунікативні. Вони пропонують дітям слухання текстів у виконанні педагога, диктора у запису на плівку, прочитаних носієм мови.

3. Контроль розуміння почутого англomовного тексту здійснюється в післятекстових репродуктивно-продуктивних, комунікативних вправах. Вони пропонують дітям вибрати картинки відповідно до змісту тексту; розташувати картинки відповідно до послідовності подій змісту; погодитись чи не погодитись з реченнями, запропонованими педагогом відповідно до змісту тексту; надати відповіді на загальні питання за змістом тексту; надати відповіді на спеціальні питання за змістом тексту; вибрати картинку за змістом тексту і скласти речення

відповідно до картинки; перекласти текст рідною мовою відповідно до картинки/серії картинок; переказати основний зміст тексту; переказати зміст тексту повністю за допомогою плану – серії картинок; переказати почутий текст з елементами творчих завдань (додати власне ставлення, враження).

*Підсистема вправ з формування передкомунікативних і комунікативних умінь усного діалогічного мовлення* передбачає ознайомлення, тренування і контроль сформованості вмінь вести діалог-розпитування і діалог-бесіду.

1. Ознайомлення з діалогом-розпитуванням здійснюється в рецептивних, умовно-комунікативних вправах, які знайомлять дітей з діалогічними єдностями діалогу-розпитування; пропонують семантизацію цих діалогів; переклад на рідну мову і з рідної на англійську.

2. Формування вмінь вести діалог-розпитування здійснюється в рецептивно-репродуктивних і продуктивних вправах. Ці вправи умовно-комунікативні і комунікативні. Вони пропонують дітям вимову діалогічних єдностей за педагогом; репродукування діалогічних єдностей; їх поєднання у надфразову єдність; розмову педагога з дітьми – відповіді на запитання; вимову мікродіалогів за педагогом; репродукування мікродіалогів у драматизаціях, інсценівках, сюжетно-рольових іграх.

3. Контроль умінь складати діалог-розпитування здійснюється в продуктивних, комунікативних вправах, які передбачають формування вмінь дітей самостійно, з власного досвіду складати діалоги-розпитування. Ці вправи пропонують розмову дітей між собою: поєднання діалогічних єдностей у надфразову єдність, мікродіалог; складання діалогів-розпитувань за запропонованою ситуацією.

4. Ознайомлення з діалогом-бесідою здійснюється в рецептивних, умовно-комунікативних вправах, які знайомлять дітей з діалогічними єдностями діалогу-бесіди; пропонують семантизацію цих діалогів; переклад рідною мовою і з рідної англійською.

5. Формування вмінь вести діалог-бесіду здійснюється в рецептивно-репродуктивних і продуктивних вправах. Ці вправи умовно-комунікативні і

комунікативні. Вони пропонують дітям вимову діалогічних єдностей (суджень, думок, вражень) за педагогом; репродукування діалогічних єдностей; їх поєднання в надфразову єдність; розмову педагога з дітьми – відповіді на запитання, обмін враженнями, судженнями, думками; вимову зразка мікродіалогу за педагогом; репродукування мікродіалогів у драматизаціях, інсценівках, сюжетно-рольових іграх.

6. Контроль умінь складати діалог-бесіду здійснюється в продуктивних, комунікативних вправах, які передбачають формування вмінь дітей самостійно, з власного досвіду складати діалог-бесіду. Ці вправи пропонують розмову дітей між собою: поєднання діалогічних єдностей у надфразову єдність, мікродіалог; складання діалогу-бесіди (обмін судженнями, враженнями і думками) за запропонованою ситуацією.

*Підсистема вправ з формування вмінь усного монологічного мовлення* передбачає формування в дітей вмінь переказувати почутий іншомовний текст; описувати картинку/предмет і висловлюватися з власного досвіду по пам'яті за навчальною ситуацією.

1. Навчання переказувати почутий англomовний текст починається з ознайомлення зі зразком переказу цього тексту. Воно відбувається в рецептивних, умовно-комунікативних вправах, які пропонують слухання англomовного тексту/висловлювання; слухання зразка переказу почутого англomовного тексту/висловлювання.

2. Формування вмінь переказувати почутий текст здійснюється в рецептивно-репродуктивних, умовно-комунікативних вправах, які пропонують бесіду педагога з дітьми за змістом тексту з використанням наочності: обговорення здійснюється як рідною, так і англійською мовами (відповіді на запитання-підказки за змістом тексту, відповіді на прямі і спеціальні питання) залежно від складності тексту; складання простих планів (серія картинок, предметів).

3. Контроль сформованості вмінь переказувати почутий англомовний текст здійснюється у вправах, які передбачають перекази ланцюжком; індивідуальні перекази дітей на основі наочності, логічних схем.

4. Ознайомлення з монологічними розповідями на основі сприйняття наочності реалізується в рецептивних, умовно-комунікативних вправах. Вони передбачають ознайомлення з розповідями-описами, сюжетними розповідями за змістом сюжетної картинки, сприйняття зображеного на картинці різними органами чуття. Такі вправи пропонують самостійне ознайомлення з наочністю; сприйняття зразка мовлення (повного, часткового).

5. Формування вмінь усного монологічного мовлення зазначених типів монологів відбувається в рецептивно-репродуктивних, продуктивних вправах. Ці вправи умовно-комунікативні та комунікативні і пропонують дітям обговорення в бесіді (відповіді на запитання) зовнішнього вигляду предмету, зображення на картинці, серії картинок; відповіді на запитання відповідно до характеру головних героїв, їх емоційних станів і поведінки; визначення кращого заголовку до тексту; побудова послідовного, по черзі, висловлювання-опису, поєднання окремих речень у надфразову єдність; індивідуальні поєднання речень у надфразову єдність, складання мікромонологу.

6. Контроль умінь складати монологічні розповіді-описи, сюжетні розповіді на основі наочності здійснюється в продуктивних, комунікативних вправах, які пропонують дітям самостійне складання власних розповідей зазначених типів.

7. Ознайомлення з розповідями по пам'яті реалізується в рецептивних, умовно-комунікативних вправах і передбачають ознайомлення дітей зі зразками розповідей з власного досвіду, колективного досвіду, описами предметів (іграшок, картинок) по пам'яті на основі моделей - власних малюнків дітей, зроблених на занятті. Ці вправи пропонують дітям послухати зразок такого типу розповіді у виконанні педагога і намалювати малюнок, про що вони розповідатимуть.

8. Формування вмінь розповідати по пам'яті відбувається в рецептивно-репродуктивних, умовно-комунікативних вправах, які передбачають вимову за

педагогом зразка мовлення; самостійне репродукування дітьми зразка мовлення; обговорення малюнків: відповіді на запитання педагога за змістом малюнка.

9. Контроль умінь складати монологічні висловлювання – розповіді по пам'яті реалізується в продуктивних, комунікативних вправах, які містять завдання на поєднання фраз у надфразову єдність; самостійні розповіді дітей з власного досвіду.

Ураховуючи специфіку навчання, ми відібрали такі мовленнєві жанри, що стануть у пригоді дітям під час навчання англійської мови в початковій школі, а саме: монолог-повідомлення/розповідь, монолог-опис, монолог-переказ, діалог-розпитування, діалог-запрошення до діяльності, діалог-обмін враженнями, думками. Розробка системи вправ з формування вмінь усного англомовного спілкування враховує поетапність формування мовних навичок і мовленнєвих вмінь. Під час навчання ми виділяємо три етапи: мовний, передкомунікативний і комунікативний. Опишемо їх.

**Головною метою першого – мовного - етапу** є оволодіння знаннями з фонетики, лексики, граматики, формування мовних (фонетичних, лексичних і граматичних) навичок, розвиток лінгвістичних (фонетичних, лексичних і граматичних) умінь. Вправи першої підсистеми носять рецептивно-репродуктивний, умовно-комунікативний характер, допомогою у виконанні вправ стають різні види опор: фонетичні записи на плівці, іграшки, предмети оточення дітей, кубики. У процесі набуття дітьми лінгвістичних знань, формування мовних навичок і розвитку лінгвістичних умінь спостерігаються такі види навчальної діяльності, як сприйняття, впізнання, розрізнення мовних одиниць, імітація, застосування. Наведемо приклади вправ цього етапу.

*Підсистема вправ на набуття фонетичних знань, навичок і вмінь.*

**Вправа № 1** (рецептивна, на формування фонетичних знань).

Мета: ознайомити зі звуками: [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [n], [h], [a ɪ], [w].

Завдання: Діти, сьогодні ми з вами познайомимося зі звуками англійської мови. Mr. English Tongue приносить нам ці звуки на заняття. Перший звук, який ви

сьогодні почуєте, це - [a ɪ]. Він дуже важливий в англійській мові, адже він позначає ціле слово „I”, тобто – „Я”. Він дуже схожий на український. Уявіть, що ви доторкнулися до дуже гарячого чайника. Що ви скажете? Цей звук вимовляється правильно, якщо ви широко розкриваєте рот: [a ɪ]. (Педагог демонструє і пояснює таким чином всі звуки).

**Вправа № 2** (рецептивна, на контроль сформованості фонетичних знань).

Мета: контроль запам'ятовування звуків у грі „Спіймай звук”.

Завдання: Діти, а зараз ми перевіримо, як ви запам'ятали нові звуки англійської мови. Я промовлятиму звуки, а ви, якщо почуєте незнайомий звук, плескайте в долоні: [æ], [b], [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [f]. Дуже добре!

**Вправа № 3** (рецептивна, на контроль сформованості фонетичних знань).

Мета: контроль впізнавання і запам'ятовування звуків у грі „Спіймай слово”.

Завдання: Діти, а зараз ми пограємо в гру „Спіймай слово”. Я буду промовляти слова англійською мовою, а ви плескайте в долоні, тобто спіймайте слово, в якому є звук, який я називатиму:

- 1) [e ɪ]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 2) [e]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 3) [jo:]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 4) [a ɪ]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 5) [h]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 6) [m]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 7) [n]: hello, hi, what, name, your, is, my.

**Вправа № 4** (рецептивно-репродуктивна, на формування фонетичних навичок).

Мета: вчити вимовляти звуки: [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [n], [h], [a ɪ], [w].

Завдання: Діти, на кожному занятті ми будемо з вами вчитися правильно вимовляти всі звуки, слова і речення англійською мовою. Допомогатиме нам в цьому наш приятель Mr. English Tongue. Дивіться уважно за мною і виконуйте

вправи на вивчення звуків (всі звуки вимовляються спочатку хором, далі педагог контролює вимову кожної дитини).

Т: 1) Кожного ранку “Mr. English Tongue” прокидається і позіхає. Ось так: (вимова звуків [o] у багаторазовому повторенні хором, індивідуально).

2) Він чує щось за вікном. Але нічого не бачить, тому що вікна запотіли. Давайте дмухнемо на віконце. Ось так: (вимова звука [h]).

3) А зараз кваче жаба на болоті. Ось так: [w] (вправа на вимову звука [w]).

4) Зараз Mr. English Tongue бачить на вулиці екскаватора. В ньому великий ківш і він працює ось так (завдання язик-ківш для вимови альвеолярних звуків [t], [l], [n], [z]).

5) Задоволений Mr. English Tongue дивиться на себе в люстерко, він собі подобається і дивується. Ось так: (вимова [jo:], [ou]).

6) Це його звеселило і він посміхнувся (вимова вузьких [e], [ɪ], [e ɪ], [a ɪ]).

**Вправа № 5** (рецептивно-репродуктивна, на формування фонетичних навичок).

Мета: закріпити вимову звуків.

Завдання: Діти, а зараз ми пограємо у гру „Луна”. Я вимовлятиму вже знайомі вам звуки, а ви як луна повторюйте за мною декілька разів. Ось так:

Педагог: [e ɪ].

Діти: [e ɪ], [e ɪ], [e ɪ] (вимова таким чином всіх звуків [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [n], [h], [a ɪ], [w]).

**Вправа № 6** (рецептивно-репродуктивна, на формування фонетичних умінь).

Мета: закріпити вимову звуків у словах.

Завдання: Діти, а зараз ми ускладнюємо гру „Луна”. Я вимовлятиму незнайомі вам слова англійською мовою звуки в яких вам знайомі. Ви як луна повторюйте за мною декілька разів кожне слово хором, далі один за одним. Ось так:

Педагог: 1) [e ɪ]: name, name, name, name.

Діти: [e ɪ], [e ɪ], [e ɪ], name, name, name, name.

2) [e]: hello, hello, hello, hello;

- 3) [jo:]: your, your, your, your;
- 4) [a ɪ]: hi, hi, hi, hi, my, my, my, my;
- 5) [h]: hello, hello, hello, hello, hi, hi, hi, hi;
- 6) [m], [n]: name, name, name, name, my, my, my, my.
- 7) [w]: what, what, what, what;
- 8) [z]: is, is, is, is;
- 9) [ou]: hello, hello, hello, hello;
- 10) [o], [t]: what, what, what, what.

*Підсистема вправ на формування лексичних знань, навичок і вмінь.*

**Вправа № 7** (рецептивна, на формування лексичних знань).

Мета: ознайомлення з фразами вітання: „hello, hi”.

Завдання: Діти, зараз ми навчимося вітати один одного англійською мовою. А допоможуть нам в цьому оці дві собачки (будь-які пальчикові або прості іграшки/ляльки). Подивіться, як вони вітають один одного. Педагог виконує ролі: 1: Hello! 2: Hi! Вам знайомі ці слова? Так, ви їх вже чули. Цими словами англійці вітаються, а означають вони „привіт”.

**Вправа № 8** (рецептивна, на контроль сформованості лексичних знань).

Мета: проконтролювати запам'ятовування нових слів: „hello, hi”.

Завдання: Діти, зараз ми пограємо в гру „Потиснемо руки”. Ви знаєте, що на футбольному полі спортсмени завжди вітають один одного і тиснуть руки. Розподіліться на дві команди. Одна команда – спортсмени з України, інша – з Великої Британії. Привітайтеся і потисніть руки. Починають українці. Поміняйтеся ролями.

**Вправа № 9** (рецептивна, на контроль сформованості лексичних знань).

Мета: проконтролювати запам'ятовування нових слів: „hello, hi” у грі „Перекладачі”.

Завдання: Діти, зараз ми пограємо у гру „Перекладачі”. До нас приїхали діти з Великої Британії/України. Вони не розмовляють українською/англійською. Допоможіть їм і перекладіть, що вони кажуть (діти вітаються українською/англійською, інші перекладають).



**Вправа № 10** (рецептивно-репродуктивна, на формування лексичних навичок).

Мета: закріплення фраз вітання: „hello, hi”.

Завдання: Діти, зараз ми потренуємось вітати один одного англійською мовою. Ті діти, що сидять праворуч – допомагатимуть цьому собачці, а ті, що – ліворуч – другому (педагог промовляє слова, діти повторюють, далі завдання виконується навпаки).

**Вправа № 11** (рецептивно-репродуктивна, на формування і контроль лексичних навичок).

Мета: закріплення фраз вітання „hello, hi”.

Завдання: Діти, зараз поверніться одне до одного, привітайтеся. Давайте уявимо, що ми щойно побачилися і привітаємо один одного у грі „Потиснемо руки”. Утворіть два кола, внутрішнє і зовнішнє. Поверніться обличчям один до одного, привітайтеся як вам більш сподобалося. Зробіть крок вправо і змініть партнера, знов привітайтеся (гра продовжується доти, доки перші пари не зустрінуться).

**Вправа № 12** (рецептивно-репродуктивна, на формування і контроль сформованості лексичних навичок).

Мета: закріплення нових слів.

Завдання: Діти, зараз поверніться одне до одного, привітайтеся. Давайте пограємо у гру „Перекладачі”. Утворіть два кола, внутрішнє і зовнішнє. Поверніться обличчям один до одного, привітайтеся як вам більш сподобалося. Діти у внутрішньому колі розмовляють лише українською, діти у зовнішньому колі перекладають англійською. Назвіть всі знайомі вам слова і перекладіть їх. Зробіть крок вправо і змініть партнера, знов привітайтеся і назвіть слова, які запам’ятали (гра повторюється тричі, далі діти міняються колами).

*Головною метою другого етапу* є формування мовленнєвих умінь спілкування з опорою на зразок мовлення, використання сформованих знань і навичок у мовленнєвому спілкуванні. Вправи другої підсистеми носять рецептивно-репродуктивний, продуктивний, умовно-комунікативний (з

елементами комунікативності) характер, допоміжними у виконанні вправ стають різні види діяльності: переказ текстів, опис іграшок, картинок з опорою на зразок мовлення; драматизація діалогів, інсценівка казок; вірші, пісні. Проілюструємо на прикладах.

*Підсистема вправ для навчання діалогічного англomовного мовлення.*

**Вправа № 13** (рецептивна, на ознайомлення з діалогічною єдністю).

Мета: введення фраз знайомства „What is your name?”, “My name is...”

Завдання: Діти, зараз ми навчимося знайомитися англійською мовою. А допоможуть нам у цьому знов оці дві собачки. Подивіться, як вони знайомляться. Педагог виконує ролі: 1: „What is your name?” 2: “My name is Spot”. Вам знайомі ці слова? Так, ви їх також вже чули. Цими фразами англійці знайомляться. Як ми запитуємо, коли хочемо познайомитися? А як відповідаємо?

**Вправа № 14** (рецептивна, на контроль сформованості знань лексики діалогічної єдності).

Мета: проконтролювати запам'ятовування нових фраз: „What is your name?” 2: “My name is...”.

Завдання: Діти, зараз ми пограємо у гру „Будь уважним”. Я промовлятиму фрази англійською і перекладатиму їх українською. Якщо я роблю правильно – плескайте в долоні, якщо я помиляюся – сидіть тихенько. Педагог: „What is your name?” - як тебе звать? “My name is...” як тебе звать. „What is your name?” - мене звать, “My name is...” - мене звать, „What is your name?” яке твоє ім'я?, “My name is...” – моє ім'я... .

**Вправа № 15** (рецептивно-репродуктивна на оволодіння діалогічною єдністю).

Мета: закріплення слів: „What”, „hello, hi”, „your name”, “my name is...”

Завдання: Діти, зараз ми потронуємося вимовляти англійською мовою нові слова. Ті діти, що сидять праворуч – допомагатимуть цьому собачці, а ті, що – ліворуч – другому (педагог промовляє слова, діти повторюють, далі завдання виконується навпаки).

**Вправа № 16** (рецептивно-репродуктивна, на розвиток умінь складати мікродіалоги).

Мета: закріплення нових фраз у грі „Карусель”.

Завдання: Діти, зараз поверніться одне до одного, привітайтеся. Давайте пограємо у гру „Карусель”. Утворіть два кола, внутрішнє і зовнішнє. Поверніться обличчям один до одного, познайомтеся. Діти внутрішнього кола питають: „What is your name?” Діти зовнішнього відповідають: “My name is...”.

**Вправа № 17** (рецептивно-репродуктивна на розвиток репродуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: закріплення фраз „Hello, Ні”, „What is your name?”, “My name is...”, навчання поєднувати діалогічні єдності у понадфразові).

Завдання: Діти, зараз ми потренуємось вітатися і знайомитися англійською мовою. Послухайте про що розмовляють ці дві ляльки (демонстрація зразка).

Л. 1.: „Hello!”

Л. 2.: „Ні!”

Л. 1.: „What is your name?”

Л. 2.: “My name is Barby”.

Ті діти, що сидять праворуч – допомагатимуть цій ляльці, а ті, що – ліворуч – іншій (педагог промовляє фрази, діти повторюють, далі завдання виконується навпаки).

**Вправа № 18** (рецептивно-репродуктивна на розвиток репродуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: закріплення фраз „Hello!” „What is your name?” „Ні!”, “My name is...”

Завдання: Діти, зараз поверніться одне до одного. Давайте уявимо, що ми не знайомі і познайомимось у грі „Давай познайомимось”. Знов утворіть два кола, внутрішнє і зовнішнє. Поверніться обличчям один до одного, познайомтеся. Спочатку вітаються і питають про ім'я ті діти, що стоять у внутрішньому колі, відповідають ті, що у зовнішньому. Поміняйтеся ролями. Зробіть крок вправо і змініть партнера, знов познайомтеся (гра продовжується доти, доки перші пари не зустрінуться).

**Вправа № 19** (рецептивно-репродуктивна на розвиток репродуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: закріплення фраз „Hello!” „What is your name?” „Hi!” „My name is...”

Завдання: Діти, ви навчилися вітатися і знайомитися. Перед вами елементи одягу казкових героїв. Оберіть собі будь-який. Зустріньте іншого героя, привітайтеся і познайомтеся.

**Вправа № 20** (рецептивно-репродуктивна на розвиток репродуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: закріплення фраз: „What is your name?”, „My name is...” у пісні.

Завдання: Діти, зараз послухайте новий звук: [ɜ]. Покладіть язика між зубами і скажіть „з”. Поверніться одне до одного – покажіть, як ви промовляєте новий звук. А зараз у слові „That”, у фразі „That’s my name”. Ще два звуки нам сьогодні знадобляться. Послухайте їх: [i:], [i:], [i:], [i:]; [p], [p], [p], [p]. Вони дуже схожі на українські, лише [i:] вимовляється довше [i:], [i:], [i:], [i:]; а [p] з більшим диханням [p], [p], [p], [p]. Давайте спробуємо (діти повторюють за педагогом).

Давайте уявимо, що ми незнайомі і познайомимось у пісні „What is your name?”. Послухайте її (педагог співає сам або пісня звучить у запису на плівку). А зараз повільно співаємо разом (діти повторюють за педагогом):

- What is your name? What is your name? Now tell me, please, what is your name?
- My name is Helen. My name is Helen. My name is Helen. That’s my name.

**Вправа № 21** (рецептивно-репродуктивна на розвиток репродуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: закріплення фраз: „What is your name?”, „My name is...” у пісні.

Завдання: Діти, зараз послухайте як співають оці ляльки (демонстрація зразка). Оберіть собі ляльок і заспівайте разом з ними у парах цю пісню. Ім’я для своїх ляльок придумайте самі.

**Вправа № 22** (рецептивно-репродуктивна, продуктивна на розвиток репродуктивних і продуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: закріплення фраз вітання і знайомства.

Завдання: Діти, зараз ми з вами пограємо у гру з м'ячем. Ви обираєте партнера і кидаєте йому м'яч. При цьому ви вітаєтеся з ним і питаєте про ім'я. Той, хто спіймає м'яч, має відповісти на привітання і назвати своє ім'я. Після цього він обирає собі партнера.

*Підсистема вправ для навчання монологічного англомовного мовлення.*

**Вправа № 23** (рецептивно-репродуктивна, на розвиток репродуктивних умінь монологічного мовлення).

Мета: закріплення фраз вітання і знайомства в монологічному мовленні, поєднання фраз у надфразову єдність.

Завдання: Діти, до вас приїхали діти з Великої Британії. Вони бажають з вами познайомитися. Давайте їх послухаємо (демонстрація зразка на ляльках).

Л. 1.: „Hello!” “My name is Barby”.

Л. 2.: „Hi!” “My name is Kitty”.

Л. 3.: „Hello!” “My name is Betty”.

Л. 4.: „Hi!” “My name is Bob”.

А зараз, діти, ми з вами теж можемо представитися. Хто перший?

**Вправа № 24** (рецептивно-репродуктивна, на розвиток репродуктивних умінь монологічного мовлення).

Мета: закріплення фраз вітання і знайомства в монологічному мовленні, поєднання фраз у надфразову єдність.

Завдання: Діти, до нас приїхав театр. Уявіть, що ви актори. Оберіть собі елемент одягу будь-якого казкового героя, привітайтеся і представтеся.

**Вправа № 25** (рецептивно-репродуктивна, на розвиток репродуктивних умінь монологічного мовлення).

Мета: закріплення фраз вітання і знайомства у монологічному мовленні, поєднання фраз у надфразову єдність.

Завдання: Діти, уявіть, що ви пишете листа невідомим друзям з Великої Британії. Що можна про себе написати англійською? Послухайте звукового листа ось цієї ляльки і розкажіть свій звуковий лист:

„Hello! My name is Betty. Now tell me, please, what is your name?”

*Головною метою третього етапу* є формування комунікативних мовленнєвих умінь самостійного спілкування, використання набутого дітьми досвіду мовленнєвого спілкування. Вправи третьої підсистеми носять рецептивно-продуктивний, комунікативний характер. Виконання вправ передбачає творчі розповіді дітей, самостійне створення діалогів за ситуаціями, картинками. Надамо приклади.

*Підсистема вправ для формування комунікативних умінь усного діалогічного і монологічного англомовного мовлення.*

**Вправа № 26** (рецептивно-продуктивна, на контроль розвитку продуктивних умінь діалогічного мовлення).

Мета: проконтролювати вміння дітей складати мікродіалоги.

Завдання: Діти, ми з вами у парку на прогулянці. Що ви звичайно робите, коли зустрічаєтеся з іншими дітьми, яких не знаєте, але хотіли б пограти разом. Зробимо це англійською мовою. З ким буде грати Оксанка? (Педагог викликає дітей, вони знаходять собі пару і знайомляться).

**Вправа № 27** (рецептивно-продуктивна, на контроль розвитку продуктивних умінь монологічного мовлення).

Мета: проконтролювати вміння дітей складати мікромонологи.

Завдання: Діти, ви перейшли у новий дитячий садок, в якому діти розмовляють лише англійською мовою. Що ви будете робити? Спочатку треба назвати себе. Як ви будете знайомитися з іншими?

**Вправа № 28** (рецептивна на контроль розвитку вмінь аудіювання).

Мета: проконтролювати вміння сприймати і розуміти іншомовне висловлювання.

Завдання: Діти, вам надійшов лист від дітей з Великої Британії. Перед вами їх фотокартки. Розташуйте фотокартки у тому порядку, як представлятимуться діти у листі.

„Hello! My name is Betty”. „Hi! My name is Bob”. What is your name?

Яку відповідь ви дасте дітям? Про що вони вам написали?

Навчання аудіювання відбувається в усіх вправах на оволодіння вміннями діалогічного і монологічного мовлення під час ознайомлення з фразами і діалогічними єдностями. Складність структури навчальної діяльності з розвитку вмінь усного англомовного спілкування старших дошкільників унеможливорює суворе визначення за часом обраних етапів, оскільки роботу важливо будувати таким чином, щоб діти оволодівали як окремими процесуальними компонентами, так і діяльністю в цілому.

Система вправ базується на ідеї *циклічності*. Під циклічністю ми розуміємо таку організацію навчального процесу, при якій усне мовленнєве спілкування здійснюється в межах певних тематичних блоків і орієнтується на наступність та ускладнення мовного і мовленнєвого матеріалу, схожість прийомів і методів навчання, систематичність використання основного набору типів вправ, розроблених згідно з вимогами і принципами сучасної методики дошкільного навчання англомовного спілкування. Мета кожного блоку полягає у засвоєнні певної частини навчального матеріалу, необхідного і достатнього для здійснення спілкування з певної теми, у формуванні усно-мовленнєвих навичок і відповідних умінь спонтанного продуктивного спілкування відповідно до тематичної ситуації. Уважаємо недоцільним розподіляти тематичні блоки за рівними часовими періодами, адже вони виявляються нерівнозначними за кількістю і складністю мовного і мовленнєвого матеріалу. Завершення блоку зумовлюється принципом повного засвоєння навчального матеріалу, введеним у методику навчання англійської мови Р. Ю. Мартиною [125, с. 75]. Кожен тематичний блок передбачає дотримання визначених цілей, принципів, методів і прийомів навчання, відповідної структури занять.

Виходячи з того, що навчання старших дошкільників англомовного спілкування передбачає оволодіння дітьми лінгвістичних (фонетичних, лексичних, граматичних) знань, формування відповідних лінгвістичних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок, лінгвістичних (фонетичних, лексичних, граматичних) умінь, а також формування вмінь аудіювання,

монологічного і діалогічного мовлення і реалізується у відповідній системі вправ, рекомендуємо їх виконувати наступним чином:

*Вправи з набуття мовних знань:*

1) вправи з набуття фонетичних знань виконувати в такому режимі:

- сприйняття на слух ізольованої фонетичної одиниці;
- пояснення артикуляції вимови цієї фонетичної одиниці;
- сприйняття на слух нової фонетичної одиниці спільно з раніше вивченими звуками, як ізольованими, так і у звукосполученнях, словах, з метою її впізнання та диференціації;

2) вправи з набуття лексичних знань виконувати в такому режимі:

- сприйняття на слух ізольованої лексичної одиниці;
- усвідомлення значення нової лексичної одиниці з опорою на наочність, переклад;
- сприйняття на слух нової лексичної одиниці спільно з раніше вивченими, з метою її впізнання;
- сприйняття на слух і переклад рідною мовою нової лексичної одиниці;

3) вправи з набуття граматичних знань виконувати в такому режимі:

- сприйняття на слух ізольованої граматичної форми, структури;
- семантизація: ізольованої граматичної форми за допомогою наочності; структури за допомогою символів, перекладу рідною мовою;
- сприйняття на слух нової граматичної форми/структури серед інших з метою впізнання;
- сприйняття на слух і переклад рідною мовою нової граматичної форми/структури.

*Вправи з формування мовних навичок:*

1) вправи з формування фонетичних навичок виконувати в такому режимі:

- багаторазове повторення фонетичної одиниці за педагогом як в ізольованому вигляді, так і з іншими, раніше вивченими, звуками у звукосполученнях, словах;



2) вправи з формування лексичних навичок виконувати в такому режимі:

- багаторазове повторення лексичної одиниці за педагогом як в ізольованому вигляді, так і з іншими, раніше вивченими, словами у словосполученнях;
- сприйняття на слух нової лексичної одиниці рідною мовою та її відтворення (переклад) англійською;
- сприйняття на слух нової лексичної одиниці англійською мовою та її відтворення (переклад) рідною;
- сприйняття на слух словосполучень і речень з новою лексичною одиницею рідною мовою та її відтворення (переклад) англійською;
- сприйняття на слух словосполучень і речень з новою лексичною одиницею англійською мовою та її відтворення (переклад) рідною;

3) вправи з формування граматичних навичок виконувати в такому режимі:

- багаторазове повторення граматичної форми, структури за педагогом; сприйняття на слух нової лексичної одиниці рідною мовою та її переклад англійською.

*Вправи з формування лінгвістичних умінь:*

1) вправи з формування фонетичних умінь виконувати в такому режимі:

- сприйняття на слух речень, скоромовок, віршиків, лічилок з новою фонетичною одиницею;
- багаторазове повторення за педагогом (диктором у звукозапису, носієм мови) речень, скоромовок, віршиків, лічилок;
- продукування власних словосполучень, речень з обов'язковим використанням вивчених звуків;

2) вправи з формування лексичних умінь виконувати в такому режимі:

- сприйняття на слух словосполучень, речень, скоромовок, віршиків, лічилок з новою лексичною одиницею у сполученні з раніше вивченими та їх відтворювання рідною мовою;

- багаторазове повторення за педагогом (диктором у звукозапису, носієм мови) речень, скоромовок, віршиків, лічилок з новою лексичною одиницею у сполученні з раніше вивченими;
- продукування власних словосполучень і речень зі словами, що вивчаються;

3) вправи з формування граматичних умінь виконувати в такому режимі:

- багаторазове повторення за педагогом (диктором у звукозапису, носієм мови) речень, скоромовок, віршиків, лічилок з новою граматичною формою, структурою;
- продукування власних словосполучень і речень з граматичною формою/структурою, що вивчається.

*Вправи з формування вмінь аудіювання:*

1) передтекстові вправи з формування вмінь аудіювання виконувати в такому режимі:

- сприйняття на слух окремих речень аудіотексту та їх семантизація (за допомогою наочності, символіки, перекладу);
- сприйняття на слух запитань, наближених до окремих змістових частин аудіо тексту, та відповіді на них;

2) текстові вправи з формування вмінь аудіювання виконувати в такому режимі:

- сприйняття текстів, побудованих на засвоєному матеріалі, у виконанні педагога;
- сприйняття текстів, побудованих на засвоєному матеріалі з елементами мовної здогадки, у виконанні педагога;
- сприйняття текстів, побудованих на засвоєному матеріалі, у виконанні диктора;
- сприйняття текстів, побудованих на засвоєному матеріалі з елементами мовної здогадки, у виконанні диктора;
- сприйняття текстів, побудованих на засвоєному матеріалі, у виконанні носія мови;

- сприйняття текстів, побудованих на засвоєному матеріалі з елементами мовної здогадки, у виконанні носія мови;

3) післятекстові вправи з контролю вмінь аудіювання виконувати в такому режимі:

- сприйняття та вибір картинок, малюнків, фотокарток відповідно до змісту почутого тексту;
- сприйняття, вибір та розташування у логічній послідовності картинок, малюнків за змістом почутого тексту;
- сприйняття окремих речень і визначення їх відповідності змісту почутого тексту;
- визначення дітьми теми тексту (рідною мовою);
- сприйняття загальних запитань за змістом і надання коротких відповідей: „Yes”? „No”;
- сприйняття запитань за змістом і логічною послідовністю почутого тексту і відповіді на них;
- вибір картинки/малюнка і складання речення відповідно до картинки і змісту почутого;
- переказ почутого тексту з опорою на наочність, символи;
- висловлювання дітей власного ставлення до почутого;
- обґрунтування дітьми власного ставлення до вчинків героїв (рідною мовою).

*Вправи з формування вмінь діалогічного мовлення:*

1) умовно-комунікативні вправи з формування вмінь діалогічного мовлення виконувати в такому режимі:

- сприйняття діалогічної єдності у виконанні педагога (з використанням наочності, ігрових прийомів);
- сприйняття діалогічної єдності у виконанні диктора;
- сприйняття діалогічної єдності у виконанні носія мови;

- багаторазове повторення діалогічних реплік за педагогом (диктором, носієм мови) ізольовано і у єдностях;
- робота з педагогом (реагування на ініціативні репліки педагога, його спонукання до певних дій тощо в межах діалогічної єдності, що вивчається);
- багаторазове репродукування дітьми діалогічних єдностей, що вивчаються, у парах (зі зміною партнерів);
- сприйняття мікродіалогу у виконанні педагога (з використанням наочності, ігрових прийомів);
- сприйняття мікродіалогу у виконанні диктора;
- сприйняття мікродіалогу у виконанні носія мови;
- багаторазове рольове повторення мікродіалогу за педагогом (диктором, носієм мови) зі зміною ролей;
- робота з педагогом (реагування на ініціативні репліки педагога, його спонукання до певних дій тощо в межах мікродіалогу, що вивчається);
- багаторазове репродукування мікродіалогів, що вивчаються, у парах (зі зміною партнерів у іграх типу „Карусель”);
- продукування мікродіалогів за символами-підказками;
- сприйняття діалогу у виконанні педагога (з використанням наочності, ігрових прийомів);
- сприйняття діалогу у виконанні диктора;
- сприйняття діалогу у виконанні носія мови;
- багаторазове рольове повторення діалогу за педагогом (диктором, носієм мови) зі зміною ролей;
- робота з педагогом (реагування на ініціативні репліки педагога, його спонукання до певних дій тощо в межах діалогу, що вивчається);
- багаторазове репродукування діалогів, що вивчаються, у парах (зі зміною партнерів у іграх типу „Карусель”);
- рольове читання напам’ять віршиків;

- репродуктивне виконання ролей в іграх-драматизаціях, інсценівках;
- продукування діалогів за символами-підказками;

2) комунікативні вправи з формування вмінь діалогічного мовлення виконувати в такому режимі:

- продукування дітьми власних мікродіалогів у ігрових ситуаціях;
- продукування дітьми власних діалогів у ігрових ситуаціях;
- виконання ролей в сюжетно-рольових іграх.

*Вправи з формування вмінь монологічного мовлення:*

1) умовно-комунікативні вправи з формування вмінь монологічного мовлення виконувати в такому режимі:

- сприйняття окремих фраз (з опорою на наочність: іграшки, серія картинок/малюнків, символів) у виконанні педагога (диктора, носія мови) з використанням ігрових прийомів;
- сприйняття на слух окремих фраз у виконанні педагога і визначення картинки відповідно до почутої фрази;
- сприйняття на слух у виконанні педагога окремих фраз з опорою на відповідну/невідповідну фразам наочність і надання відповідей „Yes”? „No” відповідно до почутої фрази і продемонстрованої наочності;
- повторення окремих фраз за педагогом (диктором, носієм мови) з опорою на наочність;
- використання вивчених фраз у відповідях на запитання за змістом картинок;
- використання вивчених фраз під час опису іграшок, картинок/малюнків;
- сприйняття на слух надфразової єдності (мікромонулогу) (з опорою на наочність: іграшки, серія картинок/малюнків, символів) у виконанні педагога (диктора, носія мови) з використанням ігрових прийомів;
- покрокове репродукування мікромонулогів за педагогом (диктором, носієм мови) з опорою на наочність;
- використання вивчених фраз мікромонулогу у відповідях на запитання за змістом картинок;

- використання вивчених фраз мікромонологу під час опису наочності;
- знаходження кращого заголовку до мікро монологу;
- читання напам'ять віршиків;
- продукування монологів за символами-підказками;

2) комунікативні вправи з формування вмінь монологічного мовлення виконувати в такому режимі:

- продукування дітьми власних мікромонологів у іграх й ігрових ситуаціях;
- продукування дітьми власних монологів у іграх й ігрових ситуаціях;
- сумісне складання листа, репортажу;
- індивідуальне складання листа, репортажу.

Запропонована система вправ і програма з англійської мови для дітей старшого дошкільного віку (див. додаток Б) складають основу побудови планів-конспектів занять з англійської мови для дітей старшого дошкільного віку.

Створення програми з формування в старших дошкільників усних комунікативних умінь ми розглядаємо як передбачення майбутньої діяльності шляхом цілеспрямованого добору методів, форм і способів навчання дітей старшого дошкільного віку відповідно до специфіки змісту англійської мовної освіти, особливостей організації освітнього процесу, оцінки запиту суспільства. Запропонована авторська програма передбачає навчання дітей впродовж одного навчального року і забезпечує неперервність дошкільного англійського навчання і навчання англійської мови у початковій школі, яке в багатьох школах розпочинається з першого класу. Завдання і зміст формування в старших дошкільників англійських комунікативних умінь узгоджені між собою, враховують рівень психологічного, розумового і комунікативного розвитку дітей цього віку, спрямовані як на мимовільне, так і свідоме сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу.

Основоположеннями авторської програми є лінгводидактичні принципи, які зумовлюють визначення цілей і компонентів змісту навчання, вибір раціональних методів, прийомів, форм і способів навчання, сфери спілкування дітей та їх

лексичне наповнення, необхідний фонетичний і граматичний матеріал. Програма пропонує мовленнєвий матеріал, необхідний і, на нашу думку, достатній для здійснення дітьми спілкування англійською мовою. Спеціально підібрані дидактичні матеріали у вигляді віршів, скоромовок і пісень упорядковано і запропоновано з метою забезпечення методичної підтримки навчального процесу.

Власна наукова позиція щодо організації навчального процесу з англійської мови з дітьми дошкільного віку та врахування методичних рекомендації щодо структурування заняття (К. Л. Крутій [102], К. Клейн [244], К. Лінз [248]) зумовили розробку планів-конспектів занять з англійської мови. Вони передбачають використання навчальних ситуацій англійськомовного спілкування відповідно до рівня розвитку інтелектуальних і психологічних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Для оволодіння дітьми новим мовним і мовленнєвим матеріалом і його тренування пропонується широке використання наочності, схем-символів, пояснення, інструкцій у поєднанні з різними видами діяльності дітей, іграми.

Ознайомлення з новим навчальним матеріалом, його усвідомлення і запам'ятовування дітьми відбувається послідовно на основі повністю засвоєного попереднього. Тип занять визначається його метою, змістом, методами навчання, що передбачає засвоєння нових знань, навичок і вмінь, їхнє закріплення і поглиблення, творче використання. Оскільки декілька дидактичних завдань вирішується одночасно, то практично всі заняття з англійської мови є комбінованими. Виключення складають заняття, метою яких є проконтролювати сформованість досліджуваних умінь з певної теми, тобто проведення проміжного зрізу знань, навичок і вмінь.

Структура заняття визначається його змістом і місцем у циклі занять, передбачала чотири етапи (за моделлю К. Л. Крутій [102, с. 96–100]) його проведення. Метою першого етапу є актуалізувати англійськомовні знання, навички і вміння дітей, тренувати відповідні розумові операції. Цей етап передбачає колективну взаємодію, застосування інтерактивних форм навчання, формул мовленнєвого етикету, вирішення завдань з формування слухо-вимовних навичок

і вмінь. Другий етап спрямовано на пізнавальну діяльність дітей. Його метою є збагачення (ознайомлення з новим) мовним і мовленнєвим матеріалом, його актуалізація й активізація. Цей етап реалізується за допомогою рухової активності дітей, використання наочності. Третій етап заняття зорієнтовано на формування репродуктивних навичок і вмінь спілкування. На ньому відбувається первинне закріплення набутих знань у зовнішньому мовленні. Навчання здійснюється з опорою на вербальну і знакову наочність у вигляді комунікативної взаємодії, змагань, драматизацій, інсценівок, ігрових ситуацій. Четвертий етап заняття передбачає самостійне спілкування дітей з власного досвіду. Його метою є проконтролювати вміння дітей сприймати і розуміти англomовне мовлення педагога, здійснювати монологічне і діалогічне говоріння. Цей етап реалізується виконанням дітьми творчих завдань комунікативного характеру. Емоційна спрямованість етапу полягає в організації ситуації успіху, що сприяє залученню дітей до подальшої навчальної діяльності.

Наведемо приклад структури плану-конспекту заняття з навчання дітей старшого дошкільного віку усного англomовного спілкування. Повний обсяг розроблених планів-конспектів занять з навчання старших дошкільників англomовного спілкування подано в методичних рекомендаціях з навчання дітей старшого дошкільного віку англomовного спілкування [137, с. 34 – 222].

### *Тема „Знайомство”*

#### **Заняття № 1**

**Вправа № 1.** Мета: ознайомити зі звуками: [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [n], [h], [a ɪ], [w].

Завдання: Діти, сьогодні ми з вами познайомимось зі звуками англійської мови. Mr. English Tongue приносить нам ці звуки на заняття. Перший звук, який ви сьогодні почуєте, це - [a ɪ]. Він дуже важливий в англійській мові, адже він позначає ціле слово „I”, тобто – „Я”. Він дуже схожий на український. Уявіть, що ви доторкнулися до дуже гарячого чайника. Що ви скажете? Цей звук вимовляється правильно, якщо ви широко розкриваєте рота: [a ɪ]. (Педагог демонструє і пояснює таким чином всі звуки).



**Вправа № 2.** Мета: контроль запам'ятовування звуків у грі „Спіймай звук”.

Завдання: Діти, а зараз ми перевіримо, як ви запам'ятали нові звуки англійської мови. Я промовлятиму звуки, а ви, якщо почуєте незнайомий звук, плескайте у долоні: [æ], [b], [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [f]. Дуже добре!

**Вправа № 3.** Мета: контроль впізнавання і запам'ятовування звуків у грі „Спіймай слово”.

Завдання: Діти, а зараз ми пограємо у гру „Спіймай слово”. Я буду промовляти слова англійською мовою, а ви плескайте у долоні, тобто спіймайте слово, в якому є звук, який я називатиму:

- 1) [e ɪ]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 2) [e]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 3) [jo:]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 4) [a ɪ]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 5) [h]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 6) [m]: hello, hi, what, name, your, is, my.
- 7) [w]: hello, hi, what, name, your, is, my.

**Вправа № 4.** Мета: вчити вимовляти звуки: [e], [ɪ], [e ɪ], [m], [o], [jo:], [ou], [n], [h], [a ɪ], [w].

Завдання: Діти, на кожному занятті ми будемо з вами вчитися правильно вимовляти всі звуки, слова і речення англійською мовою. Допомогатиме нам в цьому наш приятель Mr. English Tongue. Дивіться уважно за мною і виконуйте вправи на вивчення звуків (всі звуки вимовляються спочатку хором, далі педагог контролює вимову кожної дитини).

T: 1) Кожного ранку “Mr. English Tongue” прокидається і позіхає. Ось так: (вимова звуків [o] у багаторазовому повторенні хором, індивідуально).

2) Він чує щось за вікном. Але нічого не бачить, тому що вікна запотіли. Давайте дмухнемо на віконце. Ось так: (вимова звука [h]).

3) А зараз кваче жаба на болоті. Ось так: [w] (вправа на вимову звука [w]).

4) Зараз Mr. English Tongue бачить на вулиці екскаватора. В ньому великий ківш і він працює ось так (завдання язик-ківш для вимови альвеолярних звуків [t], [l], [n], [z]).

5) Задоволений Mr. English Tongue дивиться на себе в люстерко, він собі подобається і дивується. Ось так: (вимова [jo:], [ou]).

6) Це його звеселило і він посміхнувся (вимова вузьких [e], [i], [e i], [a i]).

**Вправа № 5.** Мета: ознайомлення з фразами вітання: „hello, hi”.

Завдання: Діти, зараз ми навчимося вітати один одного англійською мовою. А допоможуть нам в цьому оці два собачка (будь-які пальчикові або прості іграшки/ляльки). Подивіться, як вони вітають один одного. Педагог виконує ролі: 1: Hello! 2: Hi! Вам знайомі ці слова? Так, ви їх вже чули. Цими словами англійці вітаються, а означають вони „привіт”.

**Вправа № 6.** Мета: проконтролювати знання нових слів: „hello, hi”.

Завдання: Діти, зараз ми пограємо у гру „Потиснемо руки”. Ви знаєте, що на футбольному полі спортсмени завжди вітають один одного і тиснуть руки. Розподіліться на дві команди. Одна команда – спортсмени з України, інша – з Великої Британії. Привітайтеся і потисніть руки. Починають українці. Поміняйтеся ролями.

**Вправа № 7.** Мета: ознайомити з новою лексикою, практикувати у вимові.

Завдання. Діти, наш друг Mr. English Tongue приніс нам маленькі віршики, написані українською і англійською мовами. Вони нам дуже знадобляться. Послухайте їх:

1) Мій, моє – запам’ятай. 2) Ваше і твоє з англійської просто „Your”.

Мій, моя – інакше „My”. Як буде англійською ваше і твоє?

Як буде англійською мій, моя?

3) Він намалював ескіз ( пояснення ). 4) Це її , а не моє.

Чий ескіз? – Скажіть всі „His”. Коли її всі кажуть „Her”.

Як буде англійською його? Як буде англійською її?

**Вправа № 8.** Мета: проконтролювати усвідомлення значень нових слів, практикувати у вимові.

Завдання. А зараз я промовлятиму українською, а ви додавайте англійські слова?

1) Мій, моє – запам'ятай. Мій, моя – інакше.....(ПВ: „My”). Як це слово лунає? (ПВ: „My” „My” „My”). Як буде українською „My”?

2) Ваше і твоє з англійської просто.....(ПВ: „Your”). Як буде українською „Your”? Як це слово лунає? (ПВ: „Your” „Your” „Your”).

3) Він намалював ескіз (пояснення). Чий ескіз? – Скажіть всі.....(ПВ: „His”). Як це слово лунає? (ПВ: „His” „His” „His”). Як буде українською „His”?

4) Це її , а не моє. Коли її всі кажуть.....(ПВ: „Her”). Як це слово лунає? (ПВ: „Her” „Her” „Her”). Як буде українською „Her”?

**Підсумок.** Мета: узагальнити вивчений на занятті матеріал.

Таким чином, навчання усного англомовного спілкування передбачає необхідність:

1) послідовного набуття лінгвістичних знань (артикуляційних (для вимови) рецептивних, репродуктивних) кожної мовної одиниці окремо, можливості переходу від одного виду знань до оволодіння іншими за умови міцного повного засвоєння попереднього виду;

2) послідовного формування лінгвістичних навичок (рецептивних, репродуктивних) на основі набутих лінгвістичних (рецептивних, репродуктивних) знань;

3) послідовного формування лінгвістичних (рецептивних, репродуктивних, продуктивних) умінь на основі сформованих лінгвістичних навичок і міцно засвоєних лінгвістичних знань;

4) взаємопов'язаного формування вмінь аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення;

5) системності і послідовності розвитку вмінь аудіювання від сприйняття і розуміння слова, словосполучення, речення, мікротексту, тексту і живого мовлення; поступового ускладнення змісту аудіотекстів лише на один елемент, починаючи з текстів, побудованих на засвоєному матеріалі, до текстів, побудованих на засвоєному матеріалі з елементами мовної здогадки; активізації

кожної нової одиниці у взаємозв'язку з раніше вивченими за умови їх повного засвоєння;

б) розвитку передкомунікативних і комунікативних умінь діалогічного мовлення у взаємозв'язку і на тому ж самому лінгвістичному матеріалі; кожне наступне вміння засновано на сформованості попереднього, що передбачає постійне повторення раніше вивченого; послідовності удосконалення вмінь діалогічного мовлення від окремих мовних одиниць до одиничних ініціативних і реактивних реплік, від них - до діалогічних єдностей, їх поєднання в мікродіалог і діалог;

7) розвитку у взаємозв'язку передкомунікативних і комунікативних умінь монологічного мовлення на основі сформованих мовних знань, лінгвістичних навичок і вмінь; розвитку кожного наступного вміння на основі повністю засвоєного попереднього і у взаємозв'язку з ним; ускладнення наступного вміння на один елемент; системності і послідовності розвитку нового вміння від слова, до словосполучення, від нього – до речення, далі - до надфразового висловлювання з опорою на зразок і непідготовленого висловлювання без опор.

## **ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ**

Викладене в розділі дає можливість зробити такі висновки.

Підґрунтя методики формування в старших дошкільників умінь усного англomовного спілкування складають лінгводидактичні принципи. Під принципами навчання розуміють вихідні положення теорії навчання. Визначення лінгводидактичних принципів ураховує вікові особливості старших дошкільників; включення спілкування в навчання як форми взаємодії; взаємопов'язаність методів викладання і методів навчання; особистісну значущість предмета спілкування для дитини; задоволення дитини ситуацією спілкування.

Аналіз сучасної наукової педагогічної і методичної літератури довів, що сучасна лінгводидактика керується двома групами принципів - загальнодидактичними і методичними. Проблемою визначення загальнодидактичних принципів займалися вченні Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер,

О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та ін. Вони набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмета „Англійська мова”.

Під методичними принципами розуміють положення, які визначають як основні, так і другорядні параметри процесу навчання цієї дисципліни, а також найбільш ефективні засоби досягнення дидактичної мети. Вони поділяються на загальнометодичні, часткові методичні і спеціальні методичні принципи. Загальнометодичні принципи складають основу навчання будь-якої мови, часткові методичні розкривають специфіку навчання конкретної мови (в нашому випадку – англійської), спеціальні методичні визначають вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу цієї мови.

На нашу думку, доцільним є згрупувати загальнодидактичні принципи навчання відповідно до сфери їх застосування, як запропоновано О. Я. Савченко. Визначаємо загальнодидактичні принципи, що співвідносяться: *з метою навчання* (всебічний розвиток особистості дитини, цілісність навчально-виховного процесу з іноземної мови, природовідповідність, створення фізичного й емоційного комфорту дітей); *зі змістом навчання* (науковість, доступність, систематичність, зацікавленість, свідомості, наступність і перспективність); *зі способами організації навчання* (індивідуалізація і диференціація навчання, мотиваційне забезпечення навчання, наочність); *з результатами навчання* (міцність, повне засвоєння навчального матеріалу).

*Методичні принципи навчання* другої/іноземної мови досить широко вивчені в методичній літературі. Їх висвітлювали О. Б. Бігич, А. М. Богуш, В. А. Бухбіндер, І. О. Зимняя, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, Н. К. Складенко та інші. Л. П. Федоренко обґрунтувала закономірності розвитку мовлення дітей дошкільного віку і загальнометодичні принципи навчання мови. Аналіз останніх надав можливість визначити *загальнометодичні принципи* формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування: увага до звукової системи мови; розуміння мовних значень та одночасного розвитку лексичних і граматичних навичок; емоційна насиченість навчально-виховного процесу й експресивність

спілкування; спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвиток чуття мови; усна основа навчання іноземної мови; залежність темпів збагачення мовлення від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок.

Під час визначення *часткових методичних принципів* ми спираємось на наукові дослідження А. М. Богущ, О. О. Леонтьєва, Ю. І. Пассова, В. Л. Скалкіна. З-поміж них: комунікативність; ситуативність; побудова навчально-мовленнєвої діяльності як вмотивованого живого процесу спілкування; урахування рідної мови; навчання другої мови на основі типових зразків; апроксимація; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей англійською мовою; варіантність добору змісту, форм, методів та прийомів навчання; домінантна роль ігрової діяльності у процесі навчання дітей англійської мови.

Визначення *спеціальних методичних принципів* зумовлено специфікою засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. Організуючи навчання дітей фонетики англійської мови, доцільно керуватися такими принципами: порівняльний аналіз фонологічних систем рідної та англійської мов; аналітико-імітативний підхід до навчання вимови; автоматизація дій дітей з новими звуками. У галузі граматики англійської мови: врахування синтаксичних і морфологічних особливостей граматичних структур; принцип „однієї труднощі”; автоматизація дій дітей з новими граматичними формами і структурами; презентація граматичних явищ з урахуванням віку і труднощів їх засвоєння.

Під час навчання лексики: тематичність введення лексичних одиниць; поетапність засвоєння лексичного матеріалу; врахування рівня англійської підготовки дітей, вікових особливостей та складності лексичного явища під час вибору способу семантизації; автоматизація дій дітей з новими словами в активній навчально-мовленнєвій діяльності; врахування сполучуваності слів, їх семантичної цінності, частотності та словотворчої здатності під час вибору лексичного мінімуму дошкільників; принцип словникового мінімуму.

У формуванні вмінь монологічного мовлення доцільно керуватися принципами: врахування типів монологічних висловлювань; навчання монологу на основі зразка мовлення; поетапне формування монологічних умінь. Навчання

діалогу повинно спиратися на такі принципи: двобічний характер діалогу; функціональність типів діалогів; поетапність навчання діалогу. Формуючи вміння англомовного аудіювання, доречно враховувати принципи: побудова аудіотексту на знайомому мовному матеріалі; відповідність обсягу і змісту аудіотексту мовним можливостям дітей, їх посильність; монотематичність, інформативність і цікава фабула аудіотекстів; поетапність навчання.

Складена з урахуванням зазначених вище принципів, лінгводидактична модель формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою передбачає: поетапність навчання, послідовність постановки і реалізації конкретних навчальних цілей; взаємозв'язок всіх визначених конкретних навчальних цілей з відповідними компонентами змісту навчання; взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів навчання (лінгвістичних знань, навичок і умінь, передкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення), ієрархію їх становлення; реалізацію компонентів змісту навчання англомовного спілкування через рецептивні, репродуктивні і продуктивні види мовленнєвої активності; способи досягнення навчальних цілей і опанування компонентів змісту навчання, втілених у підсистеми вправ, що склали систему.

Перший – мовний – етап забезпечує оволодіння дітьми лінгвістичними знаннями і формування на їх основі лінгвістичних навичок і умінь. На цьому етапі реалізуються такі компоненти навчання, як лінгвістичні (фонетичні, лексичні і граматичні) знання, навички і вміння. Їхнє опанування відбувається через рецептивні і репродуктивні (першого порядку) види мовленнєвої активності у підсистемі вправ з усвідомлення мовних знань і формування мовних навичок і умінь. Організована у такий спосіб робота з формування лінгвістичних навичок і умінь виявляється у здатності дітей вимовляти звуки, слова, фрази, вживати слова і граматичні форми, що вивчаються.

Наступний - передкомунікативний – етап спрямований на формування передкомунікативних умінь усного англомовного спілкування з опорою на зразок мовлення з їхнім ускладненням. На цьому етапі реалізуються такі компоненти

навчання, як: вміння переказувати тексти, описувати картинки, іграшки за зразком, інсценувати діалоги, вірші, драматизувати казки. Оволодіння цими вміннями відбувається у рецептивно-репродуктивних (другого порядку) і продуктивних видах мовленнєвої активності у підсистемах вправ з формування передкомунікативних репродуктивно-продуктивних умінь аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння. Результатами навчання на цьому етапі є вміння дітей переказувати почуті англomовні тексти, описувати картинки з опорою на зразок мовлення, репродукувати вірші, діалоги, виконувати пісні, драматизувати казки англійською мовою.

Комунікативний етап передбачає формування в дітей комунікативних умінь усного спілкування англійською мовою, а саме: ініціювати спілкування, адекватно реагувати на ініціативу інших, складати розповіді з власного досвіду. Формування цих умінь відбувається через рецептивно-продуктивні види мовленнєвої активності в підсистемах вправ з навчання продуктивного діалогічного і монологічного мовлення, аудіювання. За результатами організованого в такий спосіб навчання дитина виявляє вміння складати розповіді, ініціювати спілкування (діалоги), адекватно реагувати на ініціативу інших дітей, спілкуватись, сприймати і розуміти англomовний текст, побудований на знайомому мовному і мовленнєвому матеріалі та з елементами незнайомих мовних одиниць.

Компонентами змісту навчання дітей старшого дошкільного віку англomовного спілкування, що враховані в лінгводидактичній моделі, є: рецептивні та репродуктивні лінгвістичні знання, що включають фонетичні, лексичні і граматичні поняття; рецептивні та репродуктивні мовні навички; репродуктивні та продуктивні лінгвістичні вміння (лексичні, граматичні); репродуктивні і продуктивні передкомунікативні (аудіювання, говоріння) вміння; комунікативні мовленнєві вміння аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення. Їх засвоєння відбувається у послідовності від набуття мовних знань – до формування мовних навичок, від них – до мовних умінь і далі до



передкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання, діалогічного і монологічного говоріння.

Для набуття дітьми мовних знань використовується наочна демонстрація (слухова, зорова, тактильна) правил, пояснень, перекладу. Задля формування мовних навичок і вмінь використовуються мовні ігри, імітація, переклад, багаторазове повторення, інтегративність, вивчення напам'ять віршів, пісень, скоромовок, підстановка і трансформація мовного матеріалу, звуження/розширення речення тощо. При формуванні передкомунікативних умінь усного спілкування методами імітації зразка мовлення, його репродукування реалізується в дидактичних, сюжетно-рольових іграх, драматизаціях, інсценуваннях. Комунікативні вміння спілкування формуються за допомогою бесіди з використанням наочності, питань, простих планів відповідно до мовленнєвої ситуації спілкування.

Розроблена система вправ передбачає: поступове ускладнення матеріалу на одну мовну/мовленнєву дозу; взаємопов'язане опанування нового матеріалу з раніше вивченим; систематичне повторення вже знайомого навчального матеріалу з метою його міцного й повного засвоєння; відповідність навчального матеріалу певній навчальній темі; комплексне оволодіння фонетичним, лексичним і граматичним аспектами мовленнєвої діяльності; наявність слухових і зорових опор; обов'язковість ігрового компоненту; доцільну опору на рідну мову; комунікативну цінність вправ; відповідність ситуації спілкування; соціокультурну спрямованість навчального матеріалу; поєднання спілкування з іншими видами діяльності (інтегративність); комплексне засвоєння трьох видів (аудіювання, монологічне і діалогічне говоріння) мовленнєвої діяльності; інтенсивну тренувальну практику спілкування; самостійне творче використання вивченого з метою формування й формулювання власних думок.

Методичні рекомендації до виконання вправ містять поради щодо послідовності виконання дітьми окремих мовних і мовленнєвих дій та операцій. Вони пропонують алгоритм роботи з навчання дітей мовного і мовленнєвого

матеріалу з урахуванням специфіки навчання фонетики, лексики і граматики англійської мови; видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, монолог, діалог).

Запропонована програма формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою передбачає навчання дітей упродовж одного навчального року і забезпечує наступність та неперервність дошкільного і початкового шкільного англомовного навчання. Завдання і зміст формування в старших дошкільників англомовних комунікативних умінь узгоджені між собою, враховують рівень психологічного, розумового і комунікативного розвитку дітей цього віку, спрямовані як на мимовільне, так і свідоме сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу. У програмі запропоновано мовленнєвий матеріал, необхідний і достатній для формування у дітей старшого дошкільного віку умінь усного англомовного спілкування. Дидактичний матеріал поданий у вигляді віршів, скоромовок і пісень.

З урахуванням методичних рекомендації щодо структурування заняття (К. Л. Крутій, К. Клейн, К. Лінз) і власної наукової позиції щодо організації навчального процесу з англійської мови з дітьми дошкільного віку, розроблено плани-конспекти занять з навчання старших дошкільників англомовного спілкування. Під час ознайомлення з новим мовним і мовленнєвим матеріалом і його тренування пропонується широке використання наочності, схем-символів, пояснення, інструкцій у поєднанні з різними видами діяльності дітей, іграми. Лінгвістичні знання, навички, вміння; передкомунікативні і комунікативні вміння реалізуються поетапно через систему спеціально створених рецептивних, репродуктивних, продуктивних вправ і містили мовні (фонетика, лексика, граматика) і мовленнєві (аудіювання, діалог, монолог) елементи. Ознайомлення з новим навчальним матеріалом, його усвідомлення і запам'ятовування дітьми відбувається послідовно на основі повністю засвоєного попереднього.

Структура заняття визначається його змістом і місцем у циклі занять, передбачає чотири етапи (за моделлю К. Л. Крутій) його проведення. Мета першого етапу полягає в актуалізації англомовних знань, навичок і умінь дітей, тренуванні відповідних розумових операцій. Другий етап передбачає збагачення

дітей (ознайомлення з новим) мовним і мовленнєвим матеріалом, його актуалізацію й активізацію. Третій спрямовано на формування репродуктивних навичок і вмінь спілкування. Четвертий - на самостійне спілкування дітей з власного досвіду. Розроблені програма, плани-конспекти занять, методичні рекомендації щодо виконання вправ з формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою визначають зміст методики, що реалізує лінгводидактичну модель.

Основні положення розділу висвітлені в статтях [133; 134; 136].

### **РОЗДІЛ 3**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УСНИХ АНГЛОМОВНИХ УМІНЬ СПІЛКУВАННЯ**

### **3.1. Організація експериментального етапу дослідження методики формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою**

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики з формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою (вміння перекладати українською/англійською мовами, сприймати і розуміти на слух англійськомовний текст, породжувати спрямоване усне монологічне та діалогічне мовлення, використовуючи невербальні засоби спілкування) проводилася нами з урахуванням вимог і положень, які висуваються до методичного експерименту в ряді робіт (В. О. Артемов, М. В. Ляховицький, С. П. Шатілов та ін.).

Під методичним експериментом Є. А. Штульман [223] розуміє метод комплексної багатокомпонентної перевірки гіпотези, який являє собою суворо контрольоване навчання конкретного предмета. Такої точки зору додержуємося і ми. Тому організація та проведення експерименту здійснювалася нами відповідно до виділених у методиці етапів його реалізації: 1) організація експерименту;

2) експериментальне навчання; 3) констатація та інтерпретація отриманих результатів експерименту.

Опишемо перший етап експерименту – етап організації, під час якого було сформульовано гіпотезу, визначено мету та завдання, структуру експерименту, виділено критерії та показники оцінювання результатів експериментального навчання, визначені рівні комунікативної розгорнутості рідною мовою старших дошкільників.

Під час підготовки експерименту було розроблено робочу гіпотезу. На основі сформульованої гіпотези можна передбачити такі наслідки: методика формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою буде ефективною, якщо:

- навчальні ситуації англійськомовного спілкування створюються з урахуванням вікового й індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку і сприяють розвитку їх мовленнєвих умінь;

- зміст навчання усного спілкування англійською мовою реалізується поетапно через систему спеціально створених (рецептивних, репродуктивних, продуктивних) вправ і містить мовні (фонетика, лексика, граматики) та мовленнєві (аудіювання, діалог, монолог) елементи;

- новий навчальний матеріал сприймається, усвідомлюється і запам'ятовується дітьми на основі повного засвоєння попереднього й послідовного введення в нього нових елементів.

Згідно з гіпотезою були запропоновані два варіанти методики навчання усного англійськомовного спілкування: розроблений нами – „експериментальний” та побудований на основі методичного підходу Н. О. Клевченко [90] – „контрольний”. Основу експериментальної методики склали: лінгводидактична модель формування вмінь усного англійськомовного спілкування, система вправ та методичні рекомендації щодо їх виконання, програма з навчання дітей старшого дошкільного віку англійськомовного спілкування. Усі зазначені матеріали реалізовані в планах-конспектах занять з англійської мови для дітей старшого дошкільного

віку. Вони і були вибрані нами для подальшої експериментальної перевірки на практиці.

Згідно з гіпотезою була сформована **мета** експерименту: визначити найбільш ефективний варіант методики навчання дітей старшого дошкільного віку правильно вимовляти, вживати і перекладати з англійської мови на українську і навпаки лексичних одиниць, словосполучень і граматичних структур, сприймати і розуміти на слух англійське висловлювання, продукувати усне англійське монологічне та діалогічне мовлення, порівнюючи методики навчання. У зв'язку зі сформульованою метою були визначені конкретні завдання:

1) підготувати матеріали для перевірки словникового запасу англійської мови, загального рівня сформованості навичок і вмінь спілкування англійською мовою (аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення) дітей старшого дошкільного віку, що відвідують дитячі садки і гуртки англійської мови;

2) визначити критерії оцінювання та рівні сформованості словникового запасу і вмінь усного англійського спілкування старших дошкільників;

3) провести експериментальне навчання на основі розробленої методики з метою визначення оптимального варіанта навчання;

4) після закінчення експериментального навчання провести прикінцевий зріз з метою визначення рівня сформованості словникового запасу англійською мовою і розвитку у дітей умінь усного спілкування англійською мовою (розуміти іншомовне висловлювання, породжувати монологічне та діалогічне мовлення);

5) інтерпретувати результати експериментального дослідження та визначити їх надійність;

6) сформулювати висновки експериментального навчання та визначити кращий варіант навчання дітей усного англійського спілкування.

**Об'єктом** контролю були виділені якості мовлення, що вимірювалися як протягом експерименту, так і після його закінчення.

До **неварійованих** умов експерименту належали: кількість груп, кількісний склад учасників груп (8 дітей), однакова кількість занять - 120 (3 рази на тиждень,

упродовж сорока навчальних тижнів), відведені на вивчення тематичні блоки (6), особа викладача-експериментатора.

**Варійованою** умовою була методика навчання усного англомовного спілкування („експериментальна” і „контрольна”), навчальний матеріал та його обсяг (програма та плани-конспекти - в експериментальній і плани-конспекти та методичні рекомендації – в контрольній групах).

З метою виявлення вихідного, а також досягнутого рівнів сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою необхідно було провести передекспериментальний та прикінцевий зрізи, результати яких оцінювали за певними критеріями. Для визначення необхідних критеріїв ми звернулися до методичних досліджень [7; 31; 127; 138; 155; 159; 194] з питань контролю та оцінки рівня сформованості іншомовних умінь спілкування. Проаналізувавши їх, ми обрали такі *критерії*: 1) мовний, за яким визначалась кількість правильно перекладених лексичних одиниць і словосполучень з англійської мови рідною і навпаки; 2) аудитивний, що фіксував кількість розуміння сприйнятих на слух речень англомовного висловлювання; 3) монологічний, за яким виявлялась кількість речень в самостійному висловлюванні дітей, (логічно і правильно побудованих у граматичному, лексичному і смисловому відношенні); 4) діалогічний, який фіксував кількість ініціативних і адекватних реактивних реплік різних функціональних типів, що були зверненими, правильно оформленими в мовному відношенні і супроводжувалися невербальними засобами спілкування.

Кожен обраний нами критерій оцінки рівня сформованості в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою характеризувався певними показниками. Обґрунтуємо їх:

*Мовний.* Обсяг слів і словосполучень, що були перекладені українською і англійською мовами, дорівнювався кількості запропонованих еквівалентів, рахунок яких здійснювався в балах. Цінність одного слова/фрази складала 0,5 бала. Результати підраховувалися відповідно до кількості перекладених слів/словосполучень, помножених на 0,5 бала. Отже, адекватний переклад

запропонованих 10 слів і словосполучень передбачали отримання дитиною вищої оцінки – 5 балів.

*Аудитивний.* Сприйняття мовлення на слух починається з виділення смислових орієнтирів [138, с. 129]. Глибина розуміння співвідноситься з рівнями розуміння (мовний/надмовний). Рівень розуміння основних фактів тексту є рівнем надмовного розуміння. Досягнення цього рівня відбувається, якщо збігається інтерпретація значення почутого з вихідною інтерпретацією відповідного висловлювання. При цьому, процес перекодування почутого потоку звуків у звукосполучення, слова/їх значення, смислові фрази/їх значення, текст/його смисл відповідає зворотному процесу оформлення думки у слова, фрази, текст, їх озвучення. Цей показник дозволив оцінити повноту розуміння висловлювання. Розуміння на слух іншомовного висловлювання вимірювалося за кількістю поданих рідною мовою речень (реплік), або підбором відповідної картинки.

*Діалогічний.* Продукування діалогічного мовлення передбачає ініціативність. У процесі комунікації діти постійно породжують певні висловлювання. Вони є реактивними на попередні висловлювання, або самостійними ініціативними репліками. Чим більше ініціативних реплік використовують діти, тим успішніше здійснюється процес комунікації. Тому показник ініціативності дає змогу оцінити мовлення старших дошкільників з точки зору кількості та частоти вживання ініціативних реплік, які активізують і стимулюють процес комунікації.

Адекватність реактивних реплік ініціативним або розуміння партнера по спілкуванню також визначається як показник розвитку діалогічних умінь спілкування. Мовлення дітей вважається задовільним, коли вони в усіх або у більшості випадків адекватно реагують на висловлювання співбесідників. За цим показником аналізуються й оцінюються сформованість вміння дошкільників вільно підтримувати бесіду за певною ситуацією спілкування.

Використання невербальних засобів спілкування враховувалося нами під час оцінки діалогічного мовлення дітей і було зумовлене науковими дослідженнями. Вони переконали в тому, що комунікативний процес буде не

повним, якщо не використовувати невербальні засоби спілкування, адже вони значно емоційно підсилюють вербальне повідомлення, насичують образи, заповнюють паузи, сприяють контакту між співбесідниками [150; 153]. Цей показник надав можливість оцінити емоційність дитячого мовлення, його природність.

Зверненість як показник цього критерію давав змогу оцінити зрозумілість і ясність мовлення дитини, що означало його доступність для тих, до кого воно було звернено. З одного боку, доступність визначалася змістом, мовними особливостями і стилем викладу; з іншого, - залежало від рівня розвитку, знань й інтересів тих, кому воно було адресовано [31, с. 162]. За цим показником мовлення дітей вважалося задовільним, якщо під час висловлювання вони використовували необхідні мовленнєві фрази, звертаючись до співрозмовників.

Багатство лексичного запасу та засвоєння граматичних форм визначалися як правильність мовлення, його оцінка залежала від здатності дітей продукувати репліки, не порушаючи процесу комунікації. Сформованість уміння діалогічного іншомовного говоріння вимірювалася кількістю реплік (ініціативних/реактивних) відповідно до визначених показників.

*Монологічний.* Будь-яке висловлювання завжди оцінюється з точки зору його точності. „Точність вимагає багатства лексичного запасу, оволодіння граматичною правильністю мовлення” [31, с. 162]. Велика кількість мовних помилок може призвести до припинення спілкування через нерозуміння дітей один одного. Проте, якщо при наявності помилок процес комунікації не порушувався, застосовувався принцип апроксимації і оцінка мовленнєвого продукту не зменшувалася. Отже, при аналізі висловлювань дітей за показником відносної граматичної і лексичної правильності нами враховувались лише комунікативно значущі помилки – фонетичні, граматичні, лексичні, що порушували процес спілкування.

Послідовність і логічність викладу думок – є ще одним показником критерію „монологічний”. За ним ми були спроможні оцінити рівень сформованості вмінь дітей чітко й послідовно відповідати на запитання, будувати



розповідь за ситуацією, наочністю, з власного досвіду. При цьому, говорити, не відволікаючись, не повертаючись до раніше сказаного, не допускаючи тривалих пауз і пропусків змістових одиниць розповіді, додержуючись логіки. Сформованість уміння монологічного іншомовного висловлювання вимірювалася кількістю продукованих речень відповідно до зазначеним показникам.

Спілкування є ситуативним за своєю природою (В. О. Артемов [7], В. А. Бухбіндер [155], В. Л. Скалкін [183], О. О. Леонт'єв [107], Ю. І. Пассов [159] та ін.), адже його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно відбувається. Ситуація враховує суб'єктів спілкування, предмет розмови, мету і умови мовленнєвого акту [7].

Ураховуючи все вищесказане, ми дійшли висновку, що: 1) під час аудіювання дитина повинна розуміти мовлення в дещо уповільненому темпі, ретельно артикульоване, з довгими паузами з опорою і без опор; визначати головних героїв і основні факти змісту; розуміти і реагувати на короткі прості прохання і вказівки, сформульовані повільно; 2) під час продукування монологічного мовлення, дитина перш за все повинна вміти представляти себе, своїх друзів, батьків, продукуючи прості, здебільшого ізольовані речення; описувати предмети, іграшки, тварину (назвати його, сказати який він); робити повідомлення з власного досвіду за власним малюнком; переказувати основні факти почутого іншомовного висловлювання; 3) продукуючи діалогічне мовлення, дитина повинна вміти привітатися, запитати як справи, поцікавитись про родину, професію, настрій, наявність іграшок, зробити пропозицію, запросити до діяльності (пограти), висловити вдячність, задоволення, на запрошення інших, відреагувати на пропозиції інших.

З метою об'єктивної оцінки рівня сформованості навичок та вмінь говоріння методисти радять використовувати бальну систему [194]. Під час розцінювання розуміння англомовного висловлювання і мовлення дитини за означеними показниками експериментатор надає дитині кількість балів за певним критерієм. Вона відповідає кількості продукованих речень, правильних у граматичному і лексичному відношенні. Максимальною кількістю ми вважали 5

балів з кожного критерію, адже програмою визначили найкращий результат розуміння і продукування мовлення – 5 речень. Проте, ми допускали збільшення балів на 1-2. Для оцінювання сформованості вмінь спілкування учасників експерименту визначили максимальну кількість балів, яку може отримати кожен комунікант за усіма критеріями. Якщо дитина продукуватиме монологічне висловлювання обсягом 5 речень, складатиме діалог обсягом 5 реплік (ініціативних/реактивних), сприйматиме і перекладатиме зміст іншомовного тексту рідною мовою обсягом 5 речень, перекладатиме 10 лексичних одиниць, вона максимально отримає 20 балів з одного тематичного блоку. Розподіл показників критеріїв показано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Розподіл показників критеріїв оцінювання рівня сформованості вмінь  
усного спілкування англійською мовою**

Критерії	Показники
Мовний	- адекватний переклад лексичної одиниці/ словосполучення рідною мовою (загальна кількість одиниць–5); - адекватний переклад лексичної одиниці/ словосполучення англійською мовою (загальна кількість одиниць –5);
Аудитивний	- сприйняття і розуміння смислу висловлювання; - відповідність інтерпретації значення почутого з вихідною інтерпретацією відповідного висловлювання;
Діалогічний	- ініціативність партнерів спілкування; - адекватність реактивних реплік ініціативним; - зверненість; - використання невербальних засобів комунікації; - відносна правильність реплік;
Монологічний	- граматична і лексична точність висловлювань; - ситуативність; - послідовність і логічність викладу думок;

Якість мовлення учасників експерименту оцінювалася і фіксувалася педагогом. Обчислення загального рівня сформованості вмінь дітей усного спілкуватися англійською мовою (за всіма критеріями і навчальними темами) проводилось таким чином: знаходилась загальна кількість балів, набраних кожною дитиною з перекладу лексичних одиниць, аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення з шести тематичних блоків. Отриманий результат необхідно було порівняти з максимально можливою кількістю балів, які можна отримати в процесі обговорення шести тематичних блоків (120 балів). Оцінювання мовленнєвих здатностей дітей за обраними критеріями здійснювалася на всіх етапах експерименту.

Експериментальне дослідження передбачало три етапи його проведення, кожний з яких мав конкретні завдання і обмежувався часом проведення. Репрезентуємо структуру експериментального навчання в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

## Структура експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Завдання етапу
1.	Констатувальний	01.09.2004-08.09.2004; 01.09.2005-08.09.2005; 01.09.2006-08.09.2006.	Визначення вихідного рівня володіння дітьми старшого дошкільного віку вміннями усного спілкування англійською мовою
2.	Формувальний	09.09.2004–17.05.2005; 09.09.2005–17.05.2006; 09.09.2006–17.05.2007.	Перевірка ефективності розробленої методики
3.	Прикінцевий	18.05.2005-	Обробка та методична інтерпретація

	25.05.2005; 18.05.2006- 25.05.2006; 04.05.2007- 25.05.2007;	отриманих даних
--	---	-----------------

Ураховуючи той факт, що основною метою будь-якого навчання на дошкільному етапі є особистий розвиток дитини (зокрема комунікативний), ми також провели анкетування серед батьків дітей, які відвідували заняття з англійської мови. Їм запропонували максимально об'єктивно визначити рівень комунікативної розгорнутості дітей в рідній мові за питаннями анкети, розробленою за тестом В. С. Кукушина [103, с. 179] (див. додаток А). Позитивну відповідь ми запропонували оцінювати „+”, негативну – „-”. Кількість відповідей-збігів вважали за „С” і визначали коефіцієнт комунікативної розгорнутості дитини за формулою:  $K = C/p$ , при чому: С – кількість „+”, п – кількість питань.

Загальна кількість запропонованих нами запитань дорівнювала 20, дешифратором слугував ключ:

$K = 0,1 - 0,45$ . У дитини низький рівень комунікативної розгорнутості.

$K = 0,46 - 0,55$ . У дитини рівень комунікативної розгорнутості нижчий середнього.

$K = 0,56 - 0,65$ . У дитини середній рівень комунікативної розгорнутості.

$K = 0,66 - 0,75$ . У дитини високий рівень комунікативної розгорнутості.

$K = 0,76 - 1,00$ . У дитини досить високий рівень комунікативної розгорнутості.

Одержані дані подано в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

Результати передекспериментального анкетування батьків дітей-учасників експерименту на виявлення рівня комунікативної розгорнутості

Рівень комунікативної розгорнутості	Коефіцієнт розгорнутості „К”	Учасники експериментальної групи (141 дитина)	Учасники контрольної групи (140 дітей)

низький	0,1 – 0,45.	10 дітей / 7 %	10 дітей / 7 %
нижчий за середній	0,46 – 0,55.	14 дітей / 10 %	12 дітей / 9 %
середній	0,56 – 0,65.	97 дітей / 69 %	98 дітей / 70 %
високий	0,66 – 0,75.	20 дітей / 14 %	20 дітей / 14 %
дуже високий	0,76 – 1,00.	–	–

Як бачимо з результатів анкетування, обидві групи дітей-учасників експерименту виявили приблизно однакові показники рівнів комунікативної розгорнутості. Так, низький рівень комунікативності продемонстрували 7% дітей експериментальної і контрольної груп. Нижчий за середній рівень мали 10% дітей експериментальної і 9% - контрольної груп. На середньому рівні комунікативної розгорнутості перебувало 69% дітей експериментальної і 70% - контрольної груп. Високий рівень розвитку комунікативності спілкування спостерігали в 14% дітей як експериментальної, так і контрольної груп. Дуже високий рівень комунікативної розгорнутості не продемонструвала жодна дитина. Отже, отримані результати засвідчили рівнозначність комунікативного розвитку дітей в рідній мові експериментальної і контрольної груп на початку експерименту.

Викладене в підрозділі надає можливості зробити такі висновки. Організація експериментального етапу дослідження методики формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою передбачала визначення мети експериментального навчання, умов його реалізації, структури експерименту, уніфікованих критеріїв оцінювання вмінь усного спілкування англійською мовою, рівня комунікативної розгорнутості дітей старшого дошкільного віку. Уніфікованими критеріями оцінювання вмінь англомовного спілкування дошкільників стали: мовний, аудитивний, монологічний і діалогічний. Експериментальне дослідження передбачало три етапи його проведення, кожний з яких мав конкретні завдання й обмежувався часом проведення. Проведений аналіз результатів анкетування на виявлення комунікативного розвитку дітей у рідній мові експериментальної і контрольної

груп на початку експерименту засвідчив їх достатню комунікативну розгорнутість і рівнозначність груп.

Розглянувши етапи організації експериментального навчання, переходимо до опису процедури його проведення та аналізу результатів.

### **3.2. Результати констатувального етапу експерименту та їх аналіз**

Експериментальне навчання проводилось у природних умовах у вересні-травні 2004-2007 навчальних років. Основною базою дослідницької роботи були дошкільні навчальні заклади № 2 „Казка”, № 30 „Світлячок”, № 40 „Калинонька”, клуби „Червона гвоздика” і „Буревісник” центру дитячої та юнацької творчості міста Мелітополя, ДНЗ „Веселка” Костянтинівської сільської ради села Костянтинівка Мелітопольського району, Любимівський ДНЗ „Ромашка” Михайлівського району Запорізької області; ДНЗ „Берізка” села Шляхове Бериславського району, ДНЗ „Ромашка” села Ульянівка Скадовського району, ДНЗ „Сонечко” села Павлівка Генічеського району Херсонської області.

У ньому взяли участь експериментальна і контрольна групи. Загалом в експерименті взяли участь 281 дитина, їх батьки, 4 педагоги з англійської мови.

Експеримент проводився автором цього дослідження. Асистентами виступали спеціально підготовлені для експериментального навчання студенти денної та заочної форми навчання Мелітопольського педагогічного університету, першою освітньою кваліфікацією яких є „Вчитель початкових класів з правом викладання англійської мови”: В. В. Заворотна, С. С. Митяненко, С. О. Пешкова, О. О. Покутня. Матеріалом для експериментального навчання використовувались розроблені нами програма й експериментальні плани-конспекти занять, які реалізували лінгводидактичну модель і систему вправ з навчання старших дошкільників усного англомовного спілкування. Експериментальне навчання

передбачало два етапи його проведення. Перейдемо до розгляду та аналізу цих етапів.

На першому – констатувальному - етапі експерименту було проведено передекспериментальний зріз знань, навичок і вмінь англомовного спілкування дітей. Його метою було визначення вихідного рівня сформованості у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою з тем, визначених нами як навчальні. При проведенні зрізу ми виходили з того, що головною вимогою є його повна відповідність суті дослідження, що проводиться. Тому як найбільш ефективний засіб контролю нами були обрані ігрові завдання.

До виокремлених критеріїв і показників були дібрані завдання з визначення рівня володіння лексичним матеріалом, сформованості вмінь аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення. Наведемо приклади цих завдань:

**Завдання 1.** Мета: з'ясувати знання дітьми слів і словосполучень англійською мовою, уміння перекладати з англійської мови на українську і навпаки.

Матеріал: лексичні одиниці і словосполучення з теми.

Процедура виконання. Педагог запрошує дітей прослухати англійською мовою слова і словосполучення і перекласти українською мовою (5), далі інші слова і словосполучення (5) перекласти з української мови на англійську.

Оцінка дій дітей: діти одержують максимально 5 балів залежно від правильності виконаного завдання відповідно до „мовного” критерію.

**Завдання 2.** Мета: з'ясувати вміння дітей сприймати на слух і розуміти висловлювання педагога, подане англійською мовою одноразово у нормальному темпі.

Процедура виконання. Педагог запрошує дітей прослухати англійською мовою розповідь і українською передати її зміст (наведемо приклад з теми „Знайомство”): Hi! My name is Jim. I am from America. I am six. I have got a family. I have got a mother. I have got a father. I have got a brother. I have got a sister..

Оцінка дій дітей: діти одержують максимально 5 балів залежно від правильності виконаного завдання відповідно до „аудитивного” критерію.

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати навички і вміння дітей складати монологічні висловлювання за ситуацією.

**Матеріал:** іграшка або картинка знайомого казкового героя.

**Процедура виконання.** Дітям (індивідуально) було запропоновано уявити себе в ролі казкового героя і розповісти про себе.

**Оцінка дій дітей:** діти одержують залежно від правильності виконаного завдання максимально 5 балів за 5 речень відповідно до показників: змістовність, послідовність і логічність висловлювання, ситуативність, відносна грамотність „монологічного” критерію.

**Завдання 4. Мета:** з'ясувати навички і вміння дітей складати діалог за поданою ситуацією, ініціювати діалогічне спілкування і реагувати на ініціативу інших дітей відповідно до ситуації.

**Процедура виконання.** Дітям було запропоновано знайти собі пару і звернутися до партнерів із запитаннями або фразами відповідно до ситуації тематичного блоку.

**Оцінка дій дітей:** діти одержують залежно від правильності виконаного завдання максимально 5 балів за 5 реплік (ініціативних, реактивних) відповідно до показників діалогічного критерію: зверненість, ініціювання спілкування, адекватність реакції на ініціативу партнера по спілкуванню, використання невербальних засобів спілкування.

Усі діти знаходилися в однакових умовах. Висловлювання учасників експерименту, які фіксувалися педагогом, аналізувалися згідно з визначеними нами критеріїв оцінки вмінь (див. підрозділ 3.1).

З урахуванням розбіжності результатів дослідження було прийнято три рівні оцінки сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою, а саме: достатній, середній, низький рівні.

Для *достатнього рівня* розвитку вмінь було характерним: розвиток уміння розуміти (4-5 речень) почутий одноразово у нормальному темпі текст, побудований на знайомому мовному матеріалі; уміння переказувати почуте близько до тексту на рівні 4-5 речень, виразно; підтримувати діалог,



використовуючи 4-5 фраз (ініціативних і реактивних) відповідно до ситуації спілкування, перепитувати співбесідника, якщо необхідні уточнення і пояснення, вести діалог етикетного характеру в стандартних ситуаціях спілкування (вітатися, прощатися, дякувати), вміння висловлювати основні мовленнєві функції погодження, заперечення, запрошення, перепрошення тощо; виразно, послідовно і логічно висловлюватися за темою, складати короткі повідомлення з 4-5 речень; вміння користуватися мімікою і жестами, спілкуватися у групі з трьох дітей.

Загальна найбільша кількість балів достатнього рівня складає 100-120 балів з шести тем навчання з усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, діалог, монолог). При цьому діти роблять незначні мовні і мовленнєві помилки, які не впливають на зміст висловлювання, не спотворюють його значення; не завжди інтонаційно правильно оформляють висловлювання (питальні речення). Цей рівень відповідає засвоєнню рецептивних, репродуктивних лінгвістичних знань, сформованості рецептивних і репродуктивних мовних навичок, рецептивних, репродуктивних і продуктивних лінгвістичних, передкомунікативних і комунікативних умінь усного спілкування англійською мовою.

На *середньому рівні* старші дошкільники спроможні продемонструвати зазначені у характеристиці достатнього рівня вміння, але кількість речень і фраз складає у них 3-4. При цьому в дітей ще недостатньо розвинене вміння перепитувати співрозмовника, якщо необхідні уточнення і пояснення. Вони досить обмежено застосовують невербальні засоби спілкування, не повністю реалізують вміння висловлювати основні мовленнєві функції, не завжди виявляють вміння спілкуватися у групі з трьох дітей. Загальна кількість отриманих балів складає 80-99 балів за всі зазначені теми. Діти роблять значні мовні (лексичні, фонетичні і граматичні) помилки, які однак істотно не змінюють змісту висловлювання. Цей рівень відповідає засвоєнню рецептивних і репродуктивних лінгвістичних знань, сформованості рецептивних і репродуктивних мовних навичок, рецептивних і репродуктивних лінгвістичних і передкомунікативних умінь усного спілкування.

*Низький рівень* сформованості умінь усного англомовного спілкування характеризується тим, що діти демонструють певні знання мовного матеріалу. Проте, вони мають слабкі навички і вміння складати діалог, використовуючи 1-2 фрази. Діти не спроможні переказати почуте англійською мовою або висловитися за темою в достатньому обсязі. Вони обмежуються 1-2 реченнями, з яких зміст висловлювання не зрозумілий. Дошкільники не розуміють почутого повідомлення, поданого одноразово в нормальному темпі, розуміють це повідомлення при повторюванні на рівні 2 речень. Вони не здатні перепитувати співрозмовника, якщо необхідні пояснення і уточнення, лише можуть повторювати за вчителем фрази, спрямовані на уточнення інформації. Діти не вміють висловлювати основні мовленнєві функції самостійно, а лише повторюють за вчителем. Вони не використовують міміки і жестів або використовують їх неправильно, не спроможні працювати у групах. При цьому діти роблять значні мовні помилки, які істотно спотворюють зміст висловлювання, структуру речень за типом висловлювання. Вони не виявляють інтересу до того, що відбувається. Загальна кількість отриманих балів складає 60-79 з шести навчальних тем з усіх видів мовленнєвої діяльності, що перевіряються. Цей рівень відповідає засвоєнню рецептивних і репродуктивних лінгвістичних знань, становленню рецептивних і репродуктивних навичок, сформованості рецептивних і репродуктивних лінгвістичних умінь усного спілкування.

Під час дослідження встановлено, що англійська мова не входить до складу обов'язкових навчальних предметів навчального плану дошкільної освіти. Тому старші дошкільники одержують знання з англійської або від старших дітей у родині, або у спеціально організованих гуртках та на індивідуальних домашніх заняттях з англійської мови за бажанням батьків. Отримані результати констатувального етапу експерименту в групах дітей старшого дошкільного віку ДНЗ свідчать про дуже слабкі знання і низький рівень сформованості навичок і умінь спілкування англійською мовою у дітей цього віку. Лише 18 дітей з числа 281, які брали участь в експерименті, показали знання окремих фраз і вміння складати діалоги і монологи на рівні 1-2-х фраз, 60 дітей із зазначеної кількості

знали окремі англійські слова, що не може свідчити про розвиток уміння спілкування. Проте, 203 дитини з цієї кількості дітей - учасників експерименту не продемонстрували знання лексики навіть на рівні 3-6 слів. Повні результати констатувального зрізу представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою (констатувальний етап експеримент)**

Етап експерименту	Групи	Рівні					
		Достатній		Середній		Низький	
Констатувальний	ЕГ	-	-	4	3	137	97
				дітей	%	дітей	%
	КГ	-	-	5	3,5	135	96,5
				дітей	%	дітей	%

Як бачимо з таблиці 3.4, ніхто з дітей обох груп не перебував на достатньому рівні сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою. Лише 3 % дітей експериментальної і 3,5 % дітей контрольної груп досягли середнього рівня сформованості вмінь усного англійського спілкування. Переважна більшість дітей (97 % в ЕГ і 96,5 % - в КГ) перебувала на низькому рівні сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою.

Викладене в підрозділі надає можливість зробити висновки, що дані констатувального етапу експерименту засвідчили практичну відсутність у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Невтішним виявився і словниковий запас дітей щодо тематичної лексики. Це негативно позначилося на використанні мовного і мовленнєвого матеріалу при організації спілкування англійською мовою за запропонованою ситуацією.

Одержані дітьми результати з точки зору їх відповідності визначеним нами критеріям довели, що низькі показники щодо змістовності висловлювання у групах були зумовлені тим, що висловлювання дітей (якщо вони мали місце) характеризувалися неадекватністю комунікативному завданню. Обсяг висловлювань (які була зроблена спроба зробити) був нижчим, ніж було потрібно для розкриття завдання/теми. Також не виявлено вмінь логіко-структурної організації висловлювання і послідовного викладу думок, оскільки розповідати дітям за поданим завданням було або дуже важко (з числа 3 % дітей експериментальної і 3,5 % дітей контрольної груп) або зовсім неможливим (всі інші). Про низький рівень сформованості діалогічних умінь свідчать також показники неадекватності розуміння партнерів по спілкуванню, зверненості та ініціативності діалогічного мовлення. Низькі показники відносної правильності мовлення, якщо воно мало місце, були зумовлені практичною відсутністю чіткості і точності мовлення, а продуковане висловлювання характеризувалося набором окремих слів. Інтерпретацію отриманих даних ми здійснювали за допомогою загального підрахунку балів, набраних кожною дитиною, від загальної кількості балів (20) з усіх аспектів (словниковий запас, аудіювання, монологічне і діалогічне мовлення), що перевірялися з однієї теми.

### **3.3. Результати формувального етапу експерименту та їх аналіз**

Наступним етапом було власне **експериментальне** навчання. Експериментальна і контрольна групи працювали за різними методиками навчання, які відрізнялися організацією навчального процесу, методами, прийомами і формами роботи, системами вправ з навчання мовного матеріалу, аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення.

Діти ЕГ навчалися за „експериментальною” методикою, яка включала розроблені нами програму (див. додаток Б) та експериментальні плани занять [137], що реалізували лінгводидактичну модель (див. підрозд. 2.2) і систему вправ з формування у старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування

(див. підрозд. 2.3). Ця методика передбачала навчання усного англомовного спілкування відповідно до основних теоретичних позицій дослідження, а саме: визначення конкретних цілей і відповідних компонентів змісту навчання, їх поетапну реалізацію з послідовним ускладненням на один новий елемент на основі повністю і міцно засвоєного попереднього й у взаємозв'язку з ним; взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення) на основі засвоєного мовного матеріалу; відбір способів подачі навчального матеріалу передбачав свідому розумову діяльність дітей, яка реалізовувалася через такі розумові операції, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, групування, дедукція тощо.

Плани-конспекти занять склалися відповідно до тематичних блоків програми. Вони містили: навчальні ситуації англомовного спілкування, які створювалися з урахуванням вікового і індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку і сприяли формуванню їхніх мовленнєвих умінь; різноманітні ігри й ігрові вправи з навчання мовного і мовленнєвого матеріалу.

Експериментальні плани-конспекти реалізовували обов'язкові етапи навчання кожного мовного і мовленнєвого елемента, як-от: презентацію, тренування, самостійне використання дітьми вивченого матеріалу. При чому, тренуванню у використанні відводилася основна, більша за кількістю вправ і обсягом часу, частина заняття. Розв'язання мовленнєвих завдань відбувалося у різних, знайомих дитині, видах діяльності. Останнє заняття блоку було присвячено проведенню контрольних зрізів. Загальна кількість запропонованих планів-конспектів занять становила сто двадцять [137, с. 34-222].

Діти КГ навчалися за „контрольною” методикою, автором якої є Н. О. Клевченко [90]. Ця методика засновувалася на використанні посібника „Навчайте дітей розмовляти англійською мовою”, який містить розробки занять та методичні рекомендації з навчання дошкільників англійської мови. Як засвідчив аналіз сучасного стану навчання дошкільників англійської мови, обрана методика є дуже популярною серед педагогів. Вона характеризується послідовністю й поетапністю навчання, запропонована для вивчення дітьми

дошкільного і молодшого шкільного (6 років) віку, її мета передбачає навчання дітей розмовляти англійською мовою. Основою навчання за цією методикою є дидактичні, рольові і рухові ігри, віршовані і пісенні матеріали, які містять необхідний для вивчення лексичний і граматичний матеріал, зразки мовлення. Посібник містить п'ятдесят розробок занять, побудованих за принципом від простішого матеріалу до складного із збільшенням його обсягу. Проте, навчальний матеріал посібника було перерозподілено на сто двадцять занять, щоб діти обох груп (експериментальної і контрольної) знаходилися в однакових умовах. Тематичні блоки експериментальних і контрольних методик збігалися.

Під час навчання в контрольній групі навчальний матеріал до занять обирався педагогом із зазначеного посібника і передбачав послідовність і поетапність його вивчення, запропоновану автором. Навчання проводилося в усній формі відповідно до методичних рекомендацій Н. О. Клевченко. Педагог послідовно переходив від презентації віршів, пісень до діалогів і ситуативних повідомлень, які діти повинні були сприймати і розуміти на слух. Широко використовувалися ігрові вправи, скоромовки, лічилки, віршики для навчання лексики і ознайомлення з її вимовою. Граматичний матеріал надавався у структурах і передбачав його мимовільне запам'ятовування. Навчання спілкування відбувалося за допомогою зразків мовлення, готових мовленнєвих штампів.

Контроль за навчальним процесом здійснювався безпосередньо педагогом. Взаємо- та самоконтроль дітей при виконанні завдань також мали місце. У першому тематичному блоці експерименту діти опановували тему „Знайомство”. Вона включала обов'язкове опрацювання навчального матеріалу розробленої нами програми, поданого в підсистемах вправ і реалізованої у планах-конспектах в ЕГ і використання матеріалу посібника в КГ. Навчальний процес здійснювався лише на заняттях у дитячому садку/клубі, домашні завдання не пропонувалися, допомога батьків, якщо знають англійську мову, виключалася.

Після закінчення кожного тематичного блоку формувального етапу експерименту було проведено **тематичний (проміжний) зріз** знань, навичок і

вмінь дітей. Його метою було визначити рівень знань мовного матеріалу (слів, їх вимови і значень, граматичних структур, правил поєднання слів у словосполучення), сформованості вмінь сприймати і розуміти почуте англomовне висловлювання, продукувати діалогічне мовлення та надавати реактивні репліки, адекватні ініціативним; продукувати монологічне повідомлення з певної теми.

Результати ЕГ та КГ, які навчалися за різними методиками, аналізувалися і порівнювалися. Під час проміжного зрізу дітям необхідно було виконати завдання, аналогічні тим, що проводилися на констатувальному етапі. Продемонструємо приклад завдань проміжного зрізу.

Завдання проміжного зрізу з теми „Знайомство”:

*Вправа 1.*

Мета: проконтролювати знання дітьми тематичної лексики, граматичних структур.

Завдання: Педагог: Діти, а зараз ми граємо у гру „Перекладачі” (гра з м’ячем, „Сніжки” тощо). Ваше завдання правильно перекласти слова і словосполучення (кожній дитині надається свій набір слів і словосполучень, щоб уникнути повторення).

*Вправа 2.* Мета: проконтролювати вміння дітей сприймати і розуміти англomовне мовлення з вивченої теми на слух.

Завдання: Педагог: Діти, ми одержали листи від наших казкових друзів. Перед вами на столах серія картинок, на яких намальовані різні герої і події. Послухайте листи і розташуйте картинки у тій послідовності, в якій відбуваються події у листі (на картинках намальовані різні хлопці, під картинкою цифри 5 і 6, перший – у звичайному одязі, інший - в українському, до серії картинок додаються два обличчя: одне всміхається ☺, що позначає „I am fine”, інше – похмуре ☹, що позначає „I am not fine”, також додаються зайві картинки, не за текстом; всі діти сидять окремо, на достатній відстані один від одного).

П: Hello! My name is Bob. I am 5. I am not 6. I am fine. I am from Great Britain.

*Вправа 3.*

Мета: проконтролювати вміння дітей складати діалоги за ситуацією.

*Завдання:* Педагог: Знайдіть собі пару і уявіть себе казковими героями. Казку оберіть самі із власного досвіду. Познайомтеся один з одним і розкажіть про себе. Не забудьте, що ви виконуєте ролі, тобто ви артисти.

*Вправа 4 (альтернативна вправі № 3).*

Мета: проконтролювати вміння дітей складати діалоги за ситуацією.

*Завдання:* Педагог: Зараз ми пограємо у гру „Інтерв'ю”. Ви журналісти (одна команда) і казкові герої (інша команда). Журналісти знайдіть собі казкового героя і дізнайтеся все про нього (після виконання діти обмінюються ролями).

*Вправа 5.*

Мета: проконтролювати вміння дітей описувати іграшки, картинки (нові, які не використовувалися педагогом на заняттях).

*Завдання:* Педагог: Діти, перед вами нові іграшки, картинки. Оберіть собі одну і розкажіть про неї.

*Вправа 6.*

Мета: проконтролювати вміння дітей складати монологічні висловлювання з теми.

*Завдання:* уявіть, що ви потрапили до казкового царства. Казку оберіть самі із власного досвіду. Познайомтеся з нами і розкажіть про себе. Не забудьте, що ви виконуєте ролі, тобто ви артисти.

По закінченні роботи над тематичним блоком і проведенні проміжного зрізу ми розпочинали навчання за новим тематичним блоком. Відповідно до описаних вище критеріїв оцінювання були проаналізовані всі результати констатувального та проміжних зрізів. Це дало можливість отримати загальну картину рівня сформованості у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою з кожної теми. Обробка отриманих нами даних проміжних тематичних зрізів експерименту та оцінювання ефективності запропонованих методик навчання відбувались за допомогою методів *дисперсійного аналізу*.

Для перевірки значущості залежності успішності дітей від того, за якою методикою вони навчаються, використано критерій Фішера [145, с. 135]. Цей критерій призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту,



який цікавить дослідника. За цим критерієм оцінюється достовірність відмінностей між процентними частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, що нас цікавить.

Суть критерію Фішера в цьому контексті полягає в такому: маємо  $k$  груп, які навчаються за  $k$  методиками. Припустимо, що успішність дітей всіх груп з кожної теми є вибірками з генеральних сукупностей з рівними дисперсіями. Перевіримо гіпотезу  $H_0$ , що середні значення генеральних сукупностей успішності дітей за моделями є рівними. Для цього обчислимо статистику:

$$t = \frac{\sum_{i=1}^k n_i (\bar{x}_i - \bar{x}_{..})^2}{\frac{k-1}{\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^{n_i} (x_{ij} - \bar{x}_i)^2} (N-k)}$$

де  $x_{ij}$  – сумарна кількість балів за усіма вміннями з конкретної теми  $j$ -ої дитини з групи  $i$ ,  $\bar{x}_i$  – середнє по  $i$ -й групі,  $\bar{x}_{..}$  – середнє усіх значень,  $n_i$  – кількість дітей у  $i$ -й групі,  $N = \sum_{i=1}^k n_i$ . Гіпотеза  $H_0$  про незначний вплив виду методики на результат відхиляється з ймовірністю  $P$ , якщо має місце нерівність,  $t > F_{k-1, N-k, 1-P}$ , де

$F_{k-1, N-k, 1-P}$  – квантіль розподілу Фішера:

$$f(x) = \frac{B\left(\frac{k-1}{2}, \frac{N-k}{2}\right)}{B\left(\frac{k-1}{2}, \frac{N-k}{2}\right)} \left(1 + \frac{k-1}{N-k} x\right)^{-\frac{N-1}{2}}$$

У нашому випадку порівняння проводиться за ЕГ і КГ групами, ймовірність дорівнює 99%. Для проведення практичних обчислень був використаний програмний продукт Microsoft Excel. Для оформлення одержаних даних дисперсійного аналізу в таблицю ми прийняли такі позначення: результати констатувального етапу експерименту обох груп ми приймаємо за ЕГ 1, КГ 1, проміжного - ЕГ 2 і КГ 2. Одержані обчислення середніх значень генеральних сукупностей успішності дітей за двома методиками ми записали у таблицю 3.5.

Таблиця 3.5

**Порівняння констатувальних і формувальних значень критерію Фішера  $t$  і квантілів розподілу Фішера  $F$  в ЕГ і КГ за навчальними темами**

Порівняння груп	Навчальні теми											
	Знайомство		Іграшки		Моя родина		Країна		Емоції		Дозвілля	
	t	F	t	F	t	F	t	F	t	F	t	F
ЕГ 1 і ЕГ 2	200.76	6.75	201.64	6.75	202.50	6.75	200.46	6.75	199.71	6.75	199.27	6.75
КГ 1 і КГ 2	161.60	6.77	147.84	6.77	158.80	6.77	145.89	6.77	138.67	6.77	145.45	6.77
ЕГ 2 і КГ 2	69.07	6.76	83.55	6.76	83.55	6.76	79.36	6.76	81.46	6.76	71.21	6.76

З таблиці 3.5 видно, що критерій Фішера  $t$  результатів експериментальної групи до і після експерименту набагато більше (39.16 – з теми „Знайомство”, 53.84 – з теми „Іграшки”, 43.70 – з теми „Моя родина”, 54.57 – з теми „Країна”, 61.04 – з теми „Емоції”, 53.72 – з теми „Дозвілля”), ніж результати контрольної групи до і після експерименту. Квантіль розподілу Фішера складає 0,02 з кожної теми. Різниця прикінцевих даних експериментальної та контрольної груп дорівнює 69.07 – з теми „Знайомство”, 83.55 – з теми „Іграшки”, 83.55 – з теми „Моя родина”, 79.36 – з теми „Країна”, 81.46 – з теми „Емоції”, 71.21 – з теми „Дозвілля” на користь результатів експериментальних груп. Квантіль розподілу Фішера складає 0,01 з кожної теми. Отже, результати обчислень засвідчили значну залежність успішності дітей, від того, за якою методикою вони навчалися, і підтвердили ефективність розробленої нами методики.

Проте, проміжні зрізи знань, навичок і вмінь продемонстрували результати окремих тем і не були остаточними. Отже, завершення експерименту вимагало проведення прикінцевого зрізу знань, навичок і вмінь дітей, яке було проведене після закінчення експериментального навчання.

*Метою прикінцевого експериментального зрізу було:*

- 1) встановити підсумковий рівень сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою;
- 2) встановити приріст рівня сформованості вмінь усного англомовного спілкування;
- 3) зробити прикінцевий висновок щодо ефективності „експериментальної” і „контрольної” методик навчання;
- 4) з’ясувати правильність гіпотези щодо посиленості формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування.

Прикінцевий зріз знань, навичок і вмінь проводився за методикою, яку ми використовували під час констатувального і проміжного зрізів. Оцінювання результатів здійснювалося за уніфікованими критеріями. Діти отримали завдання від казкових героїв (з перекладу лексичних одиниць і словосполучень; аудіювання: розуміння і переказу рідною мовою англомовного тексту; складання діалогів – звернення до казкових героїв за ситуацією й реакція на питання цих героїв; монологічного висловлювання за ситуацією). Продемонструємо приклад завдань прикінцевого зрізу знань.

Завдання прикінцевого зрізу знань, навичок і вмінь англомовного спілкування дітей старшого дошкільного віку

*Вправа 1.* Мета: проконтролювати знання дітьми лексичних одиниць і словосполучень шести навчальних тем.

*Завдання:* Педагог: Діти, зараз я з кожним окремо гратиму в словарні ігри (з м’ячем, „Сніжки”, „Перекладачі”, „Дзига” тощо). Будьте уважні і спробуйте впоратися із завданням (для кожної дитини було підготовлено окремий набір слів і словосполучень (загальна кількість 10) для перекладу українською і англійською мовами).

Оцінка дій дітей: діти одержують максимально 5 балів залежно від правильності виконаного завдання (перекладу 10 слів і словосполучень українською/англійською мовами) відповідно до критерію „мовний”.

*Вправа 2.* Мета: проконтролювати вміння дітей сприймати і розуміти англомовне мовлення з вивчених тем на слух (індивідуальна робота).

*Завдання:* Педагог: Діти, ви одержали листи від наших казкових друзів. Кожному з вас написали окремо (листи відрізняються членами родини, віком дітей, країнами, професіями батьків тощо). Послухайте листи і оберіть відповідну картинку.

Педагог: Hello! My name is Bob. I am 5. I am fine. I am from Great Britain. I have got a family. My family is large. I have got a mother, a father, a sister and two brothers. My mother is a doctor. My father is a driver. My sister and my brothers are pupils. We like to play. We have got many toys. Bye-bye.

Оцінка дій дітей: діти одержують максимально 5 балів залежно від правильності виконаного завдання відповідно до критерію "аудитивний": сприйняття і розуміння змісту почутого тексту.

*Вправа 3.* Мета: проконтролювати вміння дітей складати діалоги за ситуацією.

*Завдання:* Уявіть себе у магазині іграшок. Ви купуєте подарунок для своїх братика чи сестрички.

Оцінка дій дітей: діти одержують залежно від правильності виконаного завдання максимально 5 балів відповідно до критерію „діалогічний”.

*Вправа 4.* Мета: проконтролювати вміння дітей описувати іграшки, картинки (нові, які не використовувалися педагогом на заняттях).

*Завдання:* Діти, перед вами нові іграшки-тварини. Оберіть собі одну і розкажіть про неї все, що знаєте.

Оцінка дій дітей: діти одержують залежно від правильності виконаного завдання максимально 5 балів відповідно до критерію „монологічний”.

Відповідно до описаних вище критеріїв оцінювання були проаналізовані всі результати прикінцевого зрізу, що дало можливість отримати загальну картину рівня сформованості у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Одержані дітьми результати ми підраховували відповідно до кількості балів за достатнім, середнім і низьким рівнями. Порівняльні дані констатувального і формувального етапів експерименту ми записали в таблицю 3.6.

**Рівні сформованості у старших дошкільників умінь усного спілкування  
англійською мовою (у %)**

Рівні	Групи			
	КГ		ЕГ	
	Етап експерименту		Етап експерименту	
	Констатувальний	Формувальний	Констатувальний	Формувальний
Достатній	-	16	-	26,8
Середній	3,5	49	3	72,2
Низький	96,5	35	97	1

Як видно з таблиці 3.6, отримані результати формувального етапу експерименту виявили позитивні зміни. Так, кількість дітей, що виявили достатній рівень сформованості вмінь усного англійського спілкування в експериментальній групі зросла на 26,8%. На середньому рівні кількість таких дітей зросла на 69,2%. На низькому рівні кількість дітей зменшилась на 96%.

У контрольній групі кількість дітей з достатнім рівнем сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою зросла на 16%, тобто, на 10,8% менше, ніж в експериментальній групі. На середньому рівні вона зросла на 45,5%, що на 23,7% менше, ніж в експериментальній групі. На низькому рівні кількість дітей зменшилась на 61,5%, що на 34,5% менше, ніж в експериментальній групі.

Результати прикінцевого зрізу довели перевагу експериментальної методики формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою відносно тієї, що використовувалася в контрольній групі.

Отже, під час експериментального дослідження підтвердилася гіпотеза про те, що навчання англійського спілкування залежить: від навчальних ситуацій англійського спілкування, які створюються з урахуванням вікового і індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку і сприяють розвитку їх мовленнєвих умінь; поетапної реалізації компонентів змісту навчання (лінгвістичних знань, навичок і вмінь) через систему спеціально створених вправ, у яких новий навчальний матеріал свідомо засвоюється дітьми на основі повністю

засвоєного попереднього, у взаємозв'язку з ним, послідовно ускладнюється на один новий елемент і передбачає розумово-мовленнєву діяльність дітей; розв'язання мовленнєвих завдань у будь-якій іншій, знайомій дитині, діяльності.

По завершенню експерименту ми знову провели анкетування серед батьків дітей-учасників експерименту за тестом В. С. Кукушина [103, с. 179] з метою визначення впливу запропонованих комунікативних завдань на комунікативний розвиток дітей (див. додаток А). Отримані результати ми записали у таблицю 3.7.

*Таблиця 3.7*

**Результати анкетування батьків дітей-учасників експерименту на виявлення рівня комунікативної розгорнутості (після завершення формувального етапу експерименту)**

Рівень комунікативної розгорнутості	Коефіцієнт розгорнутості „К”	Учасники експериментальних груп (141 дитина)	Учасники контрольних груп (140 дітей)
низький	0,1 – 0,45.	–	–
нижчий за середній	0,46 – 0,55.	10 дітей / 7 %	11 дітей / 7,9 %
середній	0,56 – 0,65.	81 дитина / 57,8%	82 дитини / 58,6%
високий	0,66 – 0,75.	37 дітей / 26 %	37 дітей / 26,4 %
дуже високий	0,76 – 1,00.	13 дітей / 9,2 %	10 дітей / 7,1%

Отже, експериментальні дані анкетування засвідчили загальний зріст комунікативної розгорнутості всіх дітей-учасників експерименту з незначним розбігом результатів. Ми пояснюємо це, по-перше, їх спілкуванням англійською мовою з новою людиною-педагогом, який є додатковим позитивним подразником і зразком для наслідування; по-друге, участю у навчально-виховному процесі з англійської мови, адже саме навчання є гарантом розвитку особистості; по-третє, тим фактом, що дитина протягом року зростає і змінюється як психологічно, психічно, так і соціально у комунікативному значенні. Отримані прикінцеві результати анкетування свідчать про значне покращення стану комунікативного

розвитку дітей, підвищення їх рівня комунікативної розгорнутості. Якщо підрахувати кількість дітей середнього, високого і дуже високого рівнів констатувального і прикінцевого анкетувань батьків дітей ЕГ і КГ, то ми бачимо такі результати: констатувальна цифра ЕГ дорівнюється 117 (83 %) дітей, прикінцева – 131 (92,9%), різниця результатів складає 9,9 %. Відповідно, у КГ такі показники дорівнювалися 118 дітям (84%) констатувального анкетування і 129 (92,1 %) прикінцевого, різниця результатів до і після експерименту дорівнюється 8,1 %. Ці цифри є найкращим показником впливу навчання англійської мови на розвиток комунікативної розгорнутості і відкритості дітей. Різницю одержаних показників ЕГ і КГ (1,8%) можна пояснити перевагою експериментальної методики навчання англомовного спілкування над „контрольною” (кількість і розмаїття комунікативних вправ, інтерактивність завдань, що передбачають контакти дітей, їх взаємодію, сумісне вирішення завдань у групах з трьох дітей тощо).

Аналіз одержаних результатів по закінченні експериментального навчання дозволив нам зробити висновки про посиленість авторської програми з навчання дошкільників англомовного спілкування і ефективність запропонованої методики формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Розроблені на основі власної наукової позиції лінгводидактична модель формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою і система вправ підтвердили можливість успішного навчання усного англомовного спілкування у ДНЗ.

Підсумковий рівень сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою виявився вищим під час навчання за експериментальною методикою навчання, що підтвердило гіпотезу дослідження.

## **ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ**

Викладене у розділі надає можливість зробити такі висновки.

Проведення експерименту передбачало визначення його мети та завдань, критеріїв, показників та рівнів сформованості в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування, створення експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп.

В експериментальному дослідженні було визначено такі критерії і показники вмінь усного англомовного спілкування: 1) мовний, за яким визначалася кількість правильно перекладених лексичних одиниць і словосполучень з англійської мови рідною і навпаки; 2) аудитивний, що фіксував кількість розуміння сприйнятих на слух речень англомовного висловлювання; 3) монологічний, за яким виявлялася кількість речень в самостійному висловлюванні дітей, (логічно і правильно побудованих у граматичному, лексичному і смисловому відношенні); 4) діалогічний, який фіксував кількість ініціативних і адекватних реактивних реплік різних функціональних типів, що були зверненими, правильно оформленими в мовному відношенні і супроводжувалися невербальними засобами спілкування.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення реального стану сформованості в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою. Рівень сформованості в дітей умінь усного англомовного спілкування визначався за узагальненими результатами виконання серії спеціально дібраних завдань з шести навчальних тем. З урахуванням розбіжності результатів, уміння усного спілкування англійською мовою було представлено трьома рівнями: *достатній* (100-120 балів), який характеризувався розвитком умінь перекладати рідною/англійською мовою слова і словосполучення; розуміти почутий одноразово у нормальному темпі текст, побудований на знайомому мовному матеріалі; переказувати почуте близько до тексту; виразно, послідовно і логічно висловлюватися за темою; складати короткі повідомлення; підтримувати діалог, використовуючи ініціативні і реактивні репліки відповідно до ситуації спілкування, допускаючи незначні мовні і мовленнєві помилки, які не впливають на зміст висловлювання, не спотворюють його значення, обсяг висловлювання - 4-5 фраз; *середній* (80-99 балів), ознаками прояву якого була демонстрація



зазначених у характеристиці достатнього рівня вмінь, але кількість речень і фраз складала 3-4 фрази; при цьому діти робили значні мовні помилки, які проте не змінювали змісту висловлювання; *низький* (60-79 балів), що виявлявся в наявності певних знань мовного матеріалу, але слабких навичках і вміннях; обсяг висловлювання 1-2 фрази, при цьому діти робили значні мовні помилки, які істотно спотворювали зміст висловлювання, структуру речень за типом висловлювання.

Результати засвідчили, що жодна дитина не має достатнього рівня сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою, лише 3 % дітей експериментальної і 3,5 % дітей контрольної груп виявили середній рівень. Переважна більшість дітей (97 % в ЕГ і 96,5 % - в КГ) виявила низький рівень умінь усного спілкування англійською мовою. Бідним виявився словниковий запас дітей з тематичної лексики.

На формувальному етапі експерименту діти експериментальної групи навчалися за розробленою нами методикою. Діти контрольної групи навчалися за методикою, що спиралася на посібник методичних розробок занять з англійської мови та методичні рекомендації Н. О. Клевченко. Ця методика спрямована на формування комунікативної компетенції дошкільників, передбачає навчання як мовного, так і мовленнєвого матеріалу. Однак, тематичні блоки, кількість і тривалість занять з англійської мови в усіх групах, що брали участь в експерименті, були єдині. Навчання дітей відбувалося лише на заняттях у дитячому садку і не передбачало домашніх завдань, допомога батьків, також виключалася. Після закінчення кожного тематичного блоку проводився тематичний (проміжний) зріз знань, навичок і вмінь дітей відповідно до визначених критеріїв і показників розвитку усно-мовленнєвих умінь спілкування. По закінченні формувального етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз знань, навичок і вмінь за допомогою завдань, аналогічних тим, що використовувались на констатувальному етапі.

Отримані результати формувального етапу експерименту виявили позитивні зміни. Так, кількість дітей, що виявили достатній рівень сформованості вмінь

усного англомовного спілкування в експериментальній групі зросла на 26,8%. На середньому рівні кількість дітей зросла на 69,2%. На низькому рівні кількість дітей зменшилася на 96%.

У контрольній групі кількість дітей з достатнім рівнем сформованості вмінь усного спілкування англійською мовою зросла на 16%, тобто, на 10,8% менше ніж в експериментальній групі. На середньому рівні вона зросла на 45,5%, що на 23,7% менше ніж в експериментальній групі. На низькому рівні кількість дітей зменшилася на 61,5%, що на 34,5% менше ніж в експериментальній групі.

Отже, результати прикінцевого зрізу довів перевагу експериментальної методики формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою відносно тієї, що використовувалася в контрольній групі.

Основні положення розділу висвітлені в статтях [135; 137].

## ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямовано на формування в дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою. У дисертації розроблено і науково обґрунтовано лінгводидактичну модель формування означених умінь та методику її реалізації.

1. Проблема навчання дошкільників англійської мови була предметом дослідження багатьох науковців у контексті різних науково-методичних підходів, що підтверджується створенням певної науково-методичної бази дошкільної англійської освіти. Обґрунтовано методику навчання англійської мови старших дошкільників на засадах комунікативного, ситуативного, інтенсивного, інтегрованого, особистісно орієнтованого, індивідуально-диференційованого підходів. Доведено, що старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для навчання іноземної мови, формування іншомовних навичок і вмінь спілкування. Успішність навчання дітей цього віку іноземної мови зумовлена розвитком їхніх пізнавальних процесів та розумових операцій.

2. У дослідженні з'ясовано, що навчання англійської мови в дошкільних навчальних закладах ґрунтується на різних методичних підходах, зокрема комунікативному, ситуативному, інтенсивному, інтегративному, особистісно орієнтованому, індивідуально-диференційованому, та авторських програмах. Аналіз наукових досліджень з проблеми навчання дошкільників англійської мови дає підстави констатувати, що їх автори пропонують як інтуїтивне, так і свідоме засвоєння іншомовного матеріалу на основі широкого використання наочності і гри як провідного виду діяльності. Проте, на практиці навчання здебільшого зводиться до розширення словникового запасу дітей за допомогою вивчення віршів та пісень, уміння аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення англійською мовою, як основних складових іншомовного спілкування, фактично не формуються. Організація навчального процесу з англійської мови в дитячих навчальних закладах не завжди відповідає психологічним особливостям і

дидактичним принципам навчання старших дошкільників. Ці факти є причиною різного рівня володіння дітьми іншомовними навичками та вміннями спілкування і вимагають удосконалення методики формування вмінь англомовного спілкування на дошкільному етапі.

3. Уміння усного спілкування англійською мовою ми визначаємо як здатність дитини самостійно продукувати англомовне висловлювання з власного досвіду, ініціювати діалогічне спілкування й адекватно реагувати на ініціативу інших дітей, сприймати і розуміти англомовне повідомлення, побудоване на знайомому мовному та мовленнєвому матеріалі або з елементами незнайомого, про значення якого дитина здогадується за співзвучністю з рідною мовою. Формування означеного вміння відбувається послідовно: від набуття дитиною мовних знань – до формування мовних навичок з послідовним їхнім перетворенням у мовні вміння, і від них – до передкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння.

4. Визначено критерії сформованості в старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування: 1) мовний з показниками: адекватний переклад слів, словосполучень та граматичних структур з рідної мови англійською і навпаки; правильна вимова звуків і звукосполучень, відповідне вживання мовного матеріалу; 2) аудитивний з показником: повнота розуміння англомовного висловлювання; 3) монологічний з показниками: ситуативність, точність, послідовність і логічність викладу думок, правильність висловлювання; 4) діалогічний з показниками: ініціативність говоріння, адекватна реакція на репліку, використання невербальних засобів спілкування, зверненість.

Результати виконання дітьми серії завдань за кожним критерієм надають можливість виявити рівні сформованості вмінь старших дошкільників усного спілкування англійською мовою: достатній, середній і низький. Достатній рівень засвідчує про наявність у дітей уміння перекладати з рідної мови англійською і навпаки слова та словосполучення, правильно використовувати слова і граматичні структури; розуміти поданий у помірному темпі мовлення текст, складений на знайомому мовному матеріалі; переказувати почуте близько до тексту; виразно,

послідовно і логічно продукувати висловлювання з теми; складати повідомлення; ініціювати діалогічне мовлення й адекватно реагувати на ініціативу інших дітей відповідно до ситуації спілкування. На цьому рівні не враховуються незначні мовні та мовленнєві помилки, що не спотворюють змісту висловлювання та його значення; обсяг повідомлення має складатися із 4-5 фраз. Середній рівень передбачає сформованість умінь, зазначених у характеристиці достатнього рівня, з обсягом висловлювання – 3-4 речення, які характеризуються значними мовними помилками, що не змінюють його змісту. Низький рівень характеризується певними знаннями мовного матеріалу, несформованістю навичок і вмінь; обсяг висловлювання дорівнює 1-2 фразам, при цьому діти роблять значні мовні помилки, які істотно спотворюють зміст, структуру речень за типом висловлювання.

5. Методика формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою базується на врахуванні системи лінгводидактичних принципів. Вона містить загально дидактичні, загально методичні, часткові і спеціальні методичні принципи. Загальнодидактичні зумовлюють всебічний розвиток особистості дитини, цілісність навчально-виховного процесу з іноземної мови, природовідповідність, створення фізичного й емоційного комфорту дітей; науковість, доступність, систематичність, зацікавленість, перспективність, наочність, індивідуалізація і диференціація навчання; міцність, повне засвоєння навчального матеріалу. Загальнометодичні – увагу до звукової системи мови; розуміння мовних значень і одночасний розвиток лексичних та граматичних навичок; емоційну насиченість навчально-виховного процесу й експресивність спілкування; спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвиток чуття мови; усну основу навчання іноземної мови; залежність темпів збагачення мовлення від досконалості мовленнєвих навичок). Часткові методичні принципи передбачають комунікативність, ситуативність, побудову навчально-мовленнєвої діяльності як вмотивованого живого процесу спілкування, урахування рідної мови, навчання другої мови на основі типових зразків, апроксимацію; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей

англійською мовою; варіативність добору змісту, форм, методів та прийомів навчання; домінуючу роль ігрової діяльності у процесі навчання дітей англійської мови). Спеціальні методичні – порівняльний аналіз фонологічних систем рідної та англійської мов; аналітико-імітативне навчання вимови; урахування синтаксичних і морфологічних особливостей граматичних структур; презентацію граматичних явищ з урахуванням віку і труднощів їх засвоєння, принцип „однієї труднощі”; тематичність введення лексичних одиниць; поетапність засвоєння лексичного матеріалу; урахування рівня англомовної підготовки дітей, вікових особливостей та складності лексичного явища під час вибору способу семантизації; автоматизацію дій дітей з новими звуками, словами, граматичними формами і структурами в активній навчально-мовленнєвій діяльності; урахування сполучуваності слів, їх семантичної цінності, частотності та словотворчої здатності під час вибору лексичного мінімуму дошкільників; словниковий мінімум; урахування типів монологічних висловлювань (монолог-опис, монолог-розповідь); навчання монологу на основі зразка мовлення; поетапне формування монологічних умінь; двобічний характер діалогу; функціональність типів діалогів; поетапність навчання; побудову аудіотексту на знайомому мовному матеріалі; відповідність обсягу і змісту аудіотексту мовним можливостям дітей, їх посильність; монотематичність, інформативність і цікаву фабулу, поетапність навчання). Зазначені принципи визначають мету, зміст навчання, способи організації навчального процесу та очікуваний результат.

6. Лінгводидактична модель формування в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою складається з трьох етапів (мовний, передкомунікативний, комунікативний), забезпечує реалізацію цілей навчання, які співвідносяться зі змістом навчання (мовні знання, навички і вміння, передкомунікативні й комунікативні вміння аудіювання, монологічного та діалогічного говоріння). Формування цих компонентів відбувається в підсистемах вправ, які передбачають різні (рецептивні, репродуктивні, продуктивні) види мовленнєвої активності дітей. На мовному етапі здійснюється засвоєння мовного матеріалу, формування мовних навичок і вмінь. На передкомунікативному

формується передмовленнєві вміння аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння на основі зразків мовлення і запропонованого мовного і мовленнєвого матеріалу. Комунікативний етап забезпечує формування комунікативних умінь самостійного продукування дітьми власних англомовних висловлювань на основі набутого мовного і мовленнєвого досвіду.

7. Формування в дітей старшого дошкільного віку умінь усного англомовного спілкування забезпечує використання системи вправ, яка складається з підсистем і передбачає: поступове ускладнення матеріалу на одну мовну чи мовленнєву дозу; взаємопов'язане опанування нового матеріалу з раніше вивченим; систематичне повторення вже знайомого навчального матеріалу з метою його міцного й повного засвоєння; відповідність навчального матеріалу певній навчальній темі; комплексне оволодіння фонетичним, лексичним і граматичним аспектами мовленнєвої діяльності; наявність слухових та зорових опор; обов'язковість ігрового компоненту; доцільну опору на рідну мову; комунікативну цінність вправ; відповідність ситуації спілкування; соціокультурну спрямованість навчального матеріалу; поєднання спілкування з іншими видами діяльності (інтегративність); комплексне засвоєння трьох видів (аудіювання, монологічне і діалогічне говоріння) мовленнєвої діяльності; інтенсивну тренувальну практику спілкування; самостійне творче використання вивченого з метою формування й формулювання власних думок.

8. Лінгводидактична модель формування в дітей старшого дошкільного віку умінь усного спілкування англійською мовою та методика її реалізації забезпечує досягнення переважною більшістю дітей достатнього рівня. За результатами формувального етапу експерименту в ЕГ достатнього рівня досягли 26,8 %, середнього – 72,2 % дітей старшого дошкільного віку. На низькому рівні залишився 1 % дітей. У КГ достатній рівень було виявлено в 16 % дітей, середній – у 49 %, низький – у 35 % дітей. Отже, можна констатувати, що означена лінгводидактична модель та методика її реалізації є ефективними для формування в дітей старшого дошкільного віку умінь усного спілкування англійською мовою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для забезпечення наступності в роботі дошкільної та початкової шкільної ланок освіти, а також для формування усних іншомовних умінь спілкування у різних видах діяльності дітей, тобто для розвитку інтегрованих умінь.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алешина Т. И. Обучение иностранной речи в детском саду // Дошк. воспитание. – 1982. – № 7. – С. 40-43.
2. Алхазышвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. „иностран. яз.“. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Альперіна В. Ю. Психологічні проблеми організації домашнього навчання іноземної мови на ранніх етапах онтогенезу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.
4. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 24- 27.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. / Под ред. А. А. Бодалёва, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – 288 с.
6. Арделян О. В. Дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / КДПУ. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.
7. Артёмов В. О. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
8. Артёмова Л. В. Содержание и организация общения дошкольников как средство нравственного воспитания: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Тбилиси, 1985. – 52 с.
9. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
10. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтеза. – М.: МГУ, 1989. – 214 с.
11. Ауэрбах Т. Д. Как учить иностранному языку дошкольника // Зачем и как изучать иностранные языки. – М.: Знание, 1961. – С. 17-22.
12. Ахунджанова С. Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности // Дошк. воспитание. – 1983. – № 6. – С. 34-36.

13. Ачкасова Н. Н. Методика построения пропедевтического курса по английскому языку для детей 5 лет на музыкальной основе (На материале детской оперы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 22 с.
14. Багмут Л. И. К психологическим проблемам обучения. Имитация детьми интонации иностранного языка // Лингвистика и обучение детей иностранной речи. – Одесса, 1991. – С. 2-3.
15. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-9.
16. Бахталина Е. Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 44-47; 2001. – № 1. – С. 37-41.
17. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма развития речи // Дефектология. – 1984. – № 3. – С. 24-30.
18. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для учителей иностранных языков и студентов языковых педвузов. – М.: Гос учебно. пед. изд-во, 1959. – 176с.
19. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: Пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.
20. Белякова Г. П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 24 с.
21. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2.: Особистісно орієнтований підхід: Науково-практичні засади: Навч. – метод. посібник. – 344 с.
22. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 5-27.
23. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-26.

24. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
25. Бігич О. Б. Типова програма з курсу „Методика викладання англійської мови в початковій школі”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 64 с.
26. Біляєв О. М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71-73.
27. Біркун Л. В., Колько Н. О. Комунікативні завдання для початківців. В 2 ч. Ч. 1. – Х.: Видав. група „Основа”, 2003. – 80 с. – (Серія «Бібліотека журналу „Англійська мова та література”»; Вип. 6).
28. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 192с.
29. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
30. Богуш А. М. Експериментальні дослідження навчання російськомовних дітей української мови // Наука і освіта. – 2003. – № 4. – С. 85-90.
31. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 376 с.
32. Богуш А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 440 с.
33. Бодалёв А. А. Личность и общение. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 328 с.
34. Боднар С. В. Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Южноукр. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Одесса, 1996. – 189 с.
35. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

36. Буда́к С. В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку: Автореф. дис... канд. пед наук: 13.00.04 / Южноукр. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Одеса, 2003. – 20 с.
37. Буда́к С. В. Специфіка і стан навчання іноземної мови дітей в дошкільних навчальних закладах // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – Вип. 3-4. – С. 162-170.
38. Бужинский В. В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 43-47.
39. Бухбіндер В. А. Слово як лексична і психологічна одиниця // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. / Під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1996. – № 25. – С. 17-23.
40. Вакуленко О. О. З досвіду проведення модульно-розвивальних занять з англійської мови з дітьми 4-5 річного віку // Відкритий урок. – 2003. – № 23-24. – С. 39-40.
41. Василенко Л. Я. Формування лексичних навичок на початковому етапі навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 24 с.
42. Вергелес Г. І. Дидактика: Учеб. пособие для студентов факультетов начального образования. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2006. – 272с.
43. Ветохов О. М. Основні проблеми сучасної психології навчання іноземних мов (на матеріалах, опублікованих в Україні й Росії) // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 108-118.
44. Ветохов О. М. Психологічні умови успішного формування знань, навичок і вмінь у процесі навчання іноземної мови // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 132-143.
45. Ветохов О. М. Актуальні питання комунікативного навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2006. - № 1. – С. 91- 98.

46. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – 272 с.
47. Винарская Е. Н. Проблемы обучения детей иностранному языку в свете психофизиологических закономерностей организма // Лингвистика и обучение детей иноязычной речи. – Одесса, 1991. – С. 13-14.
48. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А. М. Богуш. – К.: ІЗМН, 1997. – 112 с.
49. Вронская И. В. Английский язык в детском саду: Для воспитателей детского сада и родителей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2001. – 400 с.
50. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.: гос-е соц.-эконом. изд-во, 1934. – 324с.
51. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.
52. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
53. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 32 с.
54. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
55. Гергель А. Ф. Методичні рекомендації з навчання англійської мови дітей дошкільного віку (3-6 років). – К., 2000. – 40 с.
56. Гергель А. Ф. Навчання іноземної мови через різні види діяльності // Дошк. виховання. – 1999. – № 4. – С. 12-13.
57. Гергель А. Ф. Педагогічні умови ефективності навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995. – 21 с.
58. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 326 с.

59. Гузь Е. И. Обучение устной англоязычной речи учащихся начальной общеобразовательной школы с использованием видеофонограмм: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Київський нац. лінгвістичний ун-т. – К., 2005. – 21 с.
60. Данилова Н. Н. Психофизиология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
61. Декларація прав дитини // Виховна робота в закладах освіти в Україні. – К.: Освіта, 1998. – Вип. 2. – С. 10-14.
62. Дем'яненко О. Є. Формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Запорізький обл. ін-т післядипломної освіти. – Одеса, 2004. – 21 с.
63. Дем'яненко О. Є. До питання співвідношення понять „мова”, „мовлення” і „мовленнєва діяльність” // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса, 2005. – Вип. 1-2. – С. 126-131.
64. Дем'яненко О. Є. English for children. Англійська для дітей: Програма та методичні рекомендації. – Запоріжжя: ЛПКС, 2000. – 44 с.: іл.
65. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
66. Державний стандарт початкової загальної освіти // Директор школи. – 2000. – № 47 (143). – С. 3-31.
67. Державні стандарти середньої освіти: освітня галузь: „Мови і літератури” (іноземні мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 8- 14.
68. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / Науковий керівник О.В. Проскура. – К.: Педагогічна думка, 2002. – 272 с.
69. Дитина в дошкільні роки: Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя: ЛПКС, 2000. – 268 с.
70. Дольникова Р. А. Обучение детей английской речи в детском саду (виды упражнений): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / ЛГПИ им. А. Н. Герцена. – Ленинград, 1975. – 19 с.

71. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.: ил.
72. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
73. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
74. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
75. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
76. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 12-59.
77. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К.: Ред журн. „Дошкільне виховання”, 2001. – С. 4-33.
78. Закон України „Про охорону дитинства”. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2001. – С. 34-55.
79. Запорожец А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1986. – С. 47-50.
80. Збандуто С. С. Иностраный язык в детском саду // Дошк. воспитание. – 1963. – № 2. – С. 21-24.
81. Збірник матеріалів до вивчення англійської мови в дитячому садку / Т. Ю. Алфер’єва, О. П. Максименко, Г. О. Паперна та ін. – К.: Рад. школа, 1962. – 67 с.
82. З досвіду навчання дітей іноземної мови в дитячих садках: Зб. статей / Під ред. Г. Ф. Бражникової. – К.: Рад. школа, 1963. – 82 с.
83. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
84. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

85. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1973. – 247 с.
86. Какушадзе-Мдинарадзе Н. Д. Метод обучения иностранному языку детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1967. – 28 с.
87. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51-55.
88. Калмикова Л. О. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи // Почат. школа. – 2000. – № 12. – С. 8-11; 2001. – № 2. – С. 10-13.
89. Карп'юк О. Д. Організація комунікативно орієнтованого навчання // Англійська мова в початковій школі. – 2006. – № 2. – С. 12-15.
90. Клевченко Н. О. Навчайте дітей розмовляти англійською мовою. – Харків: Видавнича група „Основа”, 2003. – 144 с. – (Серія «Бібліотека журналу „Англійська мова та література”).
91. Колечко В., Першукова О. Коли краще починати. Про навчання дошкільнят іноземної мови // Дошк. Виховання. – 1999. – №3. – С. – 55-60.
92. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Київський державний лінгвістичний університет. – К., 1998. – 24 с.
93. Коменский Я. А. О воспитании: золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная пресса, 2003. – 192 с.
94. Коммуникативность обучения в практику школы: Из опыта работы. Кн. для учителя / Под ред. Е.И. Пассова. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
95. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови: Ознайомлювальна брошура для українських учителів англійської мови. – Oxford: University Press, 1998. – 48 с.
96. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). – К.: Стилос, 2000. – 336 с.



97. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
98. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
99. Космодемьянская А. И. Проблема учебных речевых ситуаций в дидактике телевидения (На материале обучения дошкольников иностранному языку): Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1971. – 21 с.
100. Костюк Г. С. Про психологію усвідомлення // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 251-307.
101. Крутій К. Л. Концепція та методичні засади програми „Дитина в дошкільні роки.” – Запоріжжя: ЛПКС, 2000. – 230 с.
102. Крутій К. Л. Педагогічний аналіз як функція управління дошкільним навчальним закладом: Монографія. – Запоріжжя: ЛПКС, 2007. – 236 с. – Бібліогр.: с. 226-235.
103. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. Серия „Педагогическое образование”. – Ростов н/Д: Издательский центр „Март”, 2002. – 224с.
104. Кумарьянская Н. Л. Психофизиологические предпосылки обучения детей п'яти-шестилетнего возраста устной английской речи // Обучение иностранным языкам в учебных заведениях Украины: Сб. Статей. – Одеса: ЮНЦ АПН Украины, 1998. – Вып. №1. – С. 58-63.
105. Леонтьев А. А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 33-169.
106. Леонтьев А. А. Деятельность и общение // Вопр. философии. – 1979. – № 1. – С. 128-132.
107. Леонтьев А. А. Коммуникативность: пришло или прошло её время? // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С.
108. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24-29.

109. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
110. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
111. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
112. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
113. Лидак Л. В. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1982. – 22 с.
114. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М.-Воронеж: Пресс, 1997. – С. 25-37.
115. Литвинюк О.І. Програма з англійської мови для дитячих дошкільних закладів. – К.: ДДУ, 1993. – 12 с.
116. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Наука, 1975. – С. 39-48.
117. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
118. Львов М. Р. Пути совершенствования речи детей // Нач. школа. – 1973. – № 4. – С. 27-33.
119. Львов М. Р. Виды речи // Нач. школа. – 2000. – № 5. – С. 76-81.
120. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
121. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов. – М.: Высш. школа, 1981. – 159с.
122. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / За ред. З.П. Плохій. – К.: Педагогічна думка, 1999. – 199 с.
123. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1974. – 52 с.

124. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Просвещение, 1974. – 226 с.
125. Мартинова Р. Ю. Дидактичне обґрунтування змісту навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 36-50.
126. Мартинова Р. Ю. Сущность системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам // Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – С. 213-269.
127. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.: іл. – Бібліогр.: с. 433-454.
128. Матецкая Е. И. Речевая игра на занятиях английским языком в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 26 с.
129. Матюха Г. В. Психологічні основи організації навчання англійської мови молодшого школяра як творчої особистості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2004. – Вип. 31. – С. 336-341.
130. Матюха Г. В. Особливості комунікативного розвитку мовної особистості // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2004. – № 2. – С. 158-162.
131. Матюха Г. В. Порівняльний аналіз сучасних підходів щодо навчання підростаючого покоління іноземних мов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Мелітополь, 2005. – Вип. 1. – С. 126-136.
132. Матюха Г. В. Ідеї навчання іноземних мов у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського // Матеріали Всеукраїнських науково-практичних читань студентів та молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К. Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ, 2005. – С. 63-65.
133. Матюха Г. В. Врахування особливостей навчання дітей старшого дошкільного віку англійськомовного спілкування у формуванні готовності студентів до педагогічної діяльності // Вісник Луганського національного

- педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Шевченка „Альма-матер”, 2006. – № 18. – С. 147-156.
134. Матюха Г. В. Проблема навичок і вмінь усного спілкування у навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземних мов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2007. – № 1. – С. 43-49.
135. Матюха Г. В. Критерії та показники сформованості у старших дошкільників умінь усного англомовного спілкування // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка, 2007. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету, 2007. – Вип.. 15-16. – Частина 2. – С. 164-172.
136. Матюха Г. В. Методика навчання старших дошкільників усного спілкування англійською мовою // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. праць / Ред кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 45. – С. 241-247.
137. Матюха Г. В. Методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку англомовного спілкування. – Мелітополь, 2007. – 200с.
138. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Руковод. кол. авт. С. Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.
139. Методика розвитку речі дітей дошкільного віку: Посібник для уч-ся дошк. пед. училищ / Л. П. Федоренко и др. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
140. Методика розвитку мови в дитячому садку / За ред. Богуш А. М. – К.: Вища шк., 1977.- 216 с.
141. Методичні рекомендації щодо взаємного ознайомлення з методами й формами навчально-виховної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи відповідно до Базового компонента та Держстандарту початкової освіти // Англійська мова та література. – 2003. – № 32. – С. 2-3.
142. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Е. Шиліна. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.

143. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: Навч.-метод. посібник / Уклад. А. М. Богуш. – Одеса: Ярослав, 2004. – 176 с.
144. Мышление и речь / Н. И. Жинкин, Ф. Н. Шемакин. – М., 1963. – 272 с.
145. Мюллер П. Таблицы по математической статистике / П. Мюллер, П. Нойман, Р. Шторм; Пер. с нем. и предисл. В.А. Ивановой. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 278 с.
146. Натальина С. А. Содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста (минимальный коммуникативный уровень): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1982. – 21 с.
147. Науково-освітній потенціал нації: Погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навчальна книга, 2004. – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2004. – 944 с.
148. Науменко Т. И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1991. – 19 с.
149. Негневицкая Е. И. Иностраный язык для самих маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 20-26.
150. Негневицкая Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НИИ дошк. воспитания АПН СРСР. – М., 1986. – 23 с.
151. Николаева С. Ю., Шерстюк О.М. Процеси вивчення та викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 50-55.
152. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения устной иноязычной речи на начальном этапе языкового вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1975. – 28 с.
153. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
154. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

155. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Руковод. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – К.: Вища шк., 1980. – 248 с.
156. Паршикова Е. А. Современные тенденции в развитии методики раннего обучения иностранному языку в Европе // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 41-44.
157. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
158. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
159. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 208с.
160. Педагогика начального образования / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина; Под общ. ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ „Март”; Ростов н/Д: Издательский центр „Март”, 2005. – 592 с.
161. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості // Пед. науки: Зб. наук. праць. – Херсон, 1998. – С. 14-18.
162. Першукова О. О. Вивчаємо іноземну мову, прилучаючись до культури народу // Дошкільне виховання. – 2000. – № 8. – С. 20-21.
163. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
164. Пироженко Т. О. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1995. – 21 с.
165. Пироженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей // Дошк. виховання. – 2001. – № 1. – С. 10-11.
166. Полонская Т. К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1993. – 24 с.

167. Пониматко А. П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1992. – 24 с.
168. Програма дитячої лінгвістичної лабораторії / Автор А. Ф. Гергель. – К.: КМПУВ ім. Б. Грінченка, 1997. – 5 с.
169. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи // English. – 2001. – № 29-30. – С. 1-37.
170. Программа по английскому, французскому и немецкому языкам для детей дошкольного возраста. – К., 1961. – 95 с.
171. Программа по английскому, французскому и немецкому языкам для детей дошкольного возраста / Сост. З. Я. Футерман. – К.: Рад. шк., 1985. – 23 с.
172. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища шк., 1982. – 216 с.
173. Психология личности и деятельности дошкольника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1965. – 293 с.
174. Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998. – 816 с.
175. Психология речевого развития ребенка / С. Н. Карпова, Э. И. Труве. – Ростов: РГУ, 1987. – 96 с.
176. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / Под ред. Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – 120 с.
177. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
178. Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Маріуполь, 2004. – 22 с.
179. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова и др. – М.: Наука, 1989. – 192 с.
180. Роуз Р. Английский язык для малышей и родителей: Самоучитель для детей: В 2 кн. – Х.: Прапор, 1994. – Кн. 1. – 558 с.: іл.
181. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопр. языкознания. – 1957. – № 2. – С. 42-48.

182. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
183. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
184. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
185. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. – К.: Радянська школа, 1974. – 208с.
186. Сірик Т. Л. На шляху до оптимізації процесу навчання // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 61-67.
187. Сырык Т. Л. Новые подходы к процессу обучения иностранным языкам в средней школе. – Полтава, 1999. – 52с.
188. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.
189. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981. – 248 с.
190. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
191. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. - №3. – С. 3-7.
192. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція). – Іноземні мови. – 1995. – №1. – С.5-8.
193. Склярєнко Н. К. Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах // Іноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 6-9.
194. Склярєнко Н. К., Олейник Т. И. Критерии оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением // Учителю – современные знания и опыт / Отв. ред. И.А. Кмицаков. – Горловка: ГГПИИЯ, 1995. – С.85-92.
195. Скультэ В. Английский для детей. – М.: Рольф Айрис, 1996. – 487 с.



196. Соколова С. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Київський нац. лінгвістичний ун-т. – К., 2006. – 20 с.
197. Соколовська С. В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 21 с.
198. Соколовська С. В., Веклич Ю. І. Формування механізмів іншомовного спілкування у дошкільників // Нова педагогічна думка: Наук.-метод. журнал. – 2002. – № 3-4. – С. 196-200.
199. Сосидко В. В. Осознание лингвистического значения слова учащимися-шестилетками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1988. – 16 с.
200. Сохин Ф. А. Начальные этапы овладения ребёнком грамматическим строем языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955. – 14 с.
201. Сохин Ф. А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи // Проблемы изучения речи дошкольника: Сб. науч. трудов / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1994. – С. 12-17.
202. Стецюк Л. Авторська програма з англійської мови для дітей дошкільного віку // Дитячий садок. – 2005. – Серпень. – С. 10-16.
203. Сухолуцкая М. Э. Обучение устной английской речи в первом классе школ с углубленным изучением иностранных языков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Киевск. гос. лингв. ун-т. – К., 1989. – 24 с.
204. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
205. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
206. Сучасна технологія навчання іншомовного спілкування / С. Ю. Ніколаєва, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник та ін.– К.: Ленвіт, 1997. – 96 с.
207. Тихеева Е. И. Развитие речи дошкольников. – М.: Просвещение, 1967. – 215 с.

208. Українське дошкілля: Програма виховання та навчання в дошкільних закладах / Укл. О. В. Дідух, О. І. Білан. – Львів: Простір М., 1999. – 194 с.
209. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 56 с.
210. Ушинский К. Д. сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т.2 – С. 112-121.
211. Ушинский К. Д. сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т.5. – 528с.
212. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 144 с.
213. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
214. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М., 1998. – 576 с.
215. Фунтікова О. О. Наступність у роботі дитячого садка та початкової школи як наукова проблема // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього. Всеукраїнська науково-практична конференція. Мелітополь – Київ, 30-31 жовтня 2001 р. – Мелітополь, 2001. - С. 63-65.
216. Фунтікова О. О. Дитина і розумова діяльність: до питання про навчання // Дошкільна освіта. – 2004. – № 4. – С. 33-37.
217. Фунтікова О. О. Професіоналізм і професійне становлення майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. 40. – С. 435-440.
218. Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду. Вопросы теории и практики. – К.: Радянська школа, 1984. – 143 с.
219. Хаджирадева С. К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1996. – 24 с.

220. Цибух Л. Н. Мыслительные операции ребёнка 5-6 лет // Наука і Освіта. – 2000. – № 5. – С. 61-64.
221. Чулкова А. В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук / Одесский гос. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского. – Одесса, 1994. – 24 с.
222. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640с.
223. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 222с.
224. Шахнарович А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1974. – 18 с.
225. Шахнарович А. М. Роль наглядного представления в овладении средствами общения // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М.: Наука, 1976. – С. 83-99.
226. Шацких В. Н. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного возраста (на примере интеграции французского языка, рисования, ритмики и музыки): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 16 с.
227. Шкваріна Т. М. Англійська мова для наймолодших (програма, методичні рекомендації). – Х.: Основа, 2004. – 176 с.
228. Шкваріна Т. М. Англійська – з дитячого садка: Про впровадження програми дошкільного навчання англійської мови // Дитячий садок. – 2004. – Листопад. – С. 11.
229. Шкваріна Т. М. Англійська мова (для дітей дошкільного віку): Поурочне планування занять // Палітра педагога. – 2006. – № 1. – С. 16-19.
230. Штульман Е. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж: Изд-во Воронеж. у-та, 1976. – 156 с.
231. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 345 с.
232. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. – 109 с.

233. Ashworth M. and Wakefield H. P. Teaching the World's Children: ESL for ages Three to Seven // Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 1. – P. 2-7.
234. Bassano Sh. Helping ESL Students Remember to Speak English During Group Work // TESOL Journal. – 2003. – Vol. 12. – № 1. – P. 35-36.
235. Farrell Th. Reflective Teaching: The principles and Practices // Forum. – 2003. – Vol. 41. – № 4. – P. 14-21.
236. Gauntlett J. Teaching English as a Foreign Language. – London: Macmillan and CO LTD, 1966. – 128 p.
237. Glyn S. A Handbook of Classroom English. – Oxford: University Press, 1995. – P. 143-148.
238. Handfield J. Intermediate Communication Games: A Collection of Games and Activities for Low to Mid- intermediate Students of English. – Longman, 1990. – 123 p.
239. Hastings K., Schiller P. The Complete Resource Book: An Early Childhood Curriculum. – Beltsville, Maryland: Gryphon House, 1998. – 464 p.
240. Having Fun with ABC. – X.: Основа, 2004. – 176с.
241. Hines M. Story Theater // Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 1. – P. 24-27.
242. Hingle I., Linington V. English Proficiency Test: The Oral Component of a Primary School // Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 1. – P. 30-33.
243. Howard-Williams D. Word Games with English. – Oxford: Heinemann, 1989. – 58 p.
244. Klein K. Teaching Young Learners // Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 1. – P. 12-17.
245. Krogh S. Educating Young Children: Infancy to Grade Three. – USA: McGraw-Hill, 1994.– 570 p.
246. Lazear D. Pathways of Learning: Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences. – Tucson, Arizona: Zephyr Press, 2000. – 274 p.

247. Liao X. Q. Information Gap in Communicative Classroom // Forum. – 2001. – Vol. 39. – № 4. – P. 38-42.
248. Linse C. The Children's Response: TPR and Beyond // Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 1. – P. 8-11.
249. Livingstone C. Role Play in Language Learning. – М.: ВУСШ. ШК., 1988. – 127 с.
250. Malkoc A. Old Favourites for All Ages: Songs for Learners of English. – United States: Information Agency, 1994. – 132 p.
251. Millrood R. Observation Web: A Reflection Technique for Observation // Forum. – 2003. – Vol. 41. – № 4. – P. 38-40
252. Palmer H. The Scientific Study and Teaching of Languages. – London, 1992. – P. 138.
253. Porcaro J. Interactive Icebreaker Activities with Follow-up Functions // TESOL Journal. – 2002. – Vol. 11. – № 2. – P. 36-37.
254. Rodgers T. Methodology in the New Millennium // Forum. – 2003. – Vol. 41. – № 4. – P. 2-13.
255. Shaaban K. Assessment of Young Learners // Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 1. – P. 34-40.
256. Schweers Jr. Using L1 in the L2 Classroom // Forum. – 2003. – Vol. 41. – № 4. – P. 34-37, 21.
257. Stoller F. Teacher Supervision: Moving towards an Interactive Approach // Forum. – 2003. – Vol. 41. – № 4. – P. 22-29.
258. Tenjoh-Okwen Th. Lesson Observation: The key to Teacher Development // Forum. – 2003. – Vol. 41. – № 4. – P. 30-33, 13.
259. Tosta A. Laugh and Learn: Thinking over the "Funny Teacher" Myth // Forum. – 2001. – Vol. 39. – № 1. – P. 26-29.

## Додаток А

**Тест на визначення комунікативної розгорнутості старшого дошкільника**

Дайте відповіді на питання, використовуючи „+” для позитивної і „-” – для негативної відповіді. Кількість позитивних відповідей вважайте за „К”. Визначте коефіцієнт комунікативної розгорнутості Вашої дитини за формулою:  $K = C/p$ , при чому: С – кількість „+”, p – кількість питань.

Питання:

1. Чи багато у вашої дитини друзів, з якими вона постійно спілкується?
2. Чи довго дитина відчуває образу, якщо це вчинив один із друзів?
3. Чи намагається ваша дитина зав'язати нові знайомства з різними дітьми і дорослими?
4. Ваша дитини надає перевагу іншим видам діяльності (грати самостійно, дивитися телепередачі) ніж спілкуванню з дітьми/дорослими людьми?
5. Чи легко ваша дитина встановлює контакти з дітьми, які є старшими за віком?
6. Чи важко вашій дитині включитися у нову компанію?
7. Чи легко вашій дитині вдається встановлювати контакти з незнайомими дітьми/дорослими людьми?
8. Чи важко вашій дитині засвоюватися у новому колективі?
9. Чи намагається ваша дитина у кожному зручному випадку познайомитися і поспілкуватися з новою дитиною/дорослою людиною?
10. Чи дратують вашу дитину люди, що її оточують і вона намагається побути наодинці?
11. Чи подобається вашій дитині постійно знаходитися серед людей?
12. Чи відчуває ваша дитина труднощі, якщо приходитья виявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою дитиною/дорослою людиною?

13. Чи любляє ваша дитина приймати участь у колективних заходах?
14. Чи відчуває ваша дитина невпевненість серед малознайомих дітей/дорослих людей?
15. Як ви вважаєте, чи важко буде вашій дитині внести жвавість у малознайомій для неї обстановці?
16. Чи намагається ваша дитина обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю дітей/людей?
17. Чи почуває ваша дитина себе невимушено у незнайомому колективі?
18. Чи відчуває ваша дитина себе достатньо впевненою і спокійною, коли виникає необхідність говорити що-небудь у присутності великої групи людей?
19. Чи багато у вашої дитини друзів?
20. Чи часто відчуває ваша дитина незручність і збентеженість під час спілкування з незнайомими дітьми/дорослими людьми?

Дешифратор тесту:

$K = 0,1 - 0,45$ . У дитини низький рівень комунікативної розгорнутості.

$K = 0,46 - 0,55$ . У дитини рівень комунікативної розгорнутості нижчий середнього.

$K = 0,56 - 0,65$ . У дитини середній рівень комунікативної розгорнутості.

$K = 0,66 - 0,75$ . У дитини високий рівень комунікативної розгорнутості.

$K = 0,76 - 1,00$ . У дитини досить високий рівень комунікативної розгорнутості.

## Додаток Б

**ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УМІНЬ  
УСНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ****1. Пояснювальна записка**

Дослідження різних методів навчання (С. В. Бондар, С. В. Будак, Р. А. Дольникова, Н. Д. Какушадзе-Мдінарадзе, А. І. Космодем'янська, О. І. Матецька, С. А. Натальїна, О. Й. Негневицька, Т. К. Полонська, О. Д. Рейпольська, С. В. Соколовська, Т. М. Шкваріна та ін.) довело, що сучасними вимогами щодо викладання іноземних мов на початковому етапі є застосування принципу комунікативної спрямованості навчання; цілісного особистісного розвитку мовного користувача; організації навчально-виховного процесу як взаємопов'язаної системи методів викладання і методів навчання, яка в повній мірі відповідає запитам, нахилам, інтересам дітей; відбір адекватних природовідповідних віку методів, прийомів і засобів навчання; форм і видів проведення занять; підбору аутентичних навчальних матеріалів, які сприяють формуванню у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою.

Сучасна методика навчання дітей дошкільного віку характеризується особливою складністю питань її розвитку, центральне місце серед яких, без сумніву, посідає проблема формування вмінь усного іншомовного спілкування. Отже, закономірним вбачається той напружений інтерес науковців до визначення ефективних методів і прийомів навчання під час розробки авторських програм з іноземної мови, що засновуються на лінгводидактичних принципах навчання.

Програма передбачає навчання дітей старшого дошкільного віку впродовж одного навчального року і забезпечує наступність і неперервність дошкільного англійського навчання і навчання англійської мови у початковій школі, яке в багатьох школах розпочинається з першого класу. Завдання і зміст формування у старших дошкільників англійських комунікативних вмінь узгоджені між собою,



враховують рівень психологічного, розумового і комунікативного розвитку дітей цього віку, спрямовані як на мимовільне, несвідоме, так і на довільне і свідоме сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу.

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив, що інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку відповідає свідомому, об'єктивному сприйняттю дійсності. Відтак, успішне засвоєння іншомовного мовлення є не лише можливим, але ймовірним за умов: організації свідомого довільного засвоєння іншомовних знань, формування відповідних навичок і необхідних умінь; використання засвоєних знань, навичок і вмінь в інших видах діяльності; цілеспрямованої іншомовної мовленнєвої діяльності, що контролюється як педагогом, так і дітьми, свідомої корекції і самокорекції помилок. Організоване таким чином навчання іншомовного спілкування дітей старшого дошкільного віку надасть можливість навчити їх свідомо граматично-правильно використовувати іншомовний матеріал у власних висловлюваннях, що запобігатиме зайвим витратам зусиль і часу для його побудови.

В ході вивчення джерел відомих вітчизняних психологів (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. Р. Львов та ін.) було виявлено, що:

1) вік 5-6 років є найоптимальнішим для навчання дошкільників іноземної мови;

2) опора на рідну мову прискорює формування іншомовного динамічного стереотипу, сприяє ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу і його практичному використанню у мовленні;

3) психічні процеси старших дошкільників (сприйняття, увага, пам'ять, уява) набувають довільної форми, відтак уможливають свідоме сприйняття іншомовного матеріалу;

4) достатній рівень розвитку розумових операцій і процесів дітей старшого дошкільного віку (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, групування, планування, міркування, дедукція) сприяє усвідомленому розумінню дітьми іншомовної інформації, їхньому продукуванню іншомовних повідомлень;

5) подальший розвиток розумових дій і процесів (абстрагування, класифікація, індукція, логіка) прискорить процес усвідомлення іншомовного висловлювання та продукування адекватного йому говоріння іноземною мовою;

6) цілеспрямоване свідоме сприйняття і запам'ятовування дітьми іншомовного матеріалу разом із мимовільними формами засвоєння сприяє успішному опануванню старшими дошкільниками іншомовним спілкуванням.

Основоположеннями програми є принципи, які ми розглянемо у наступному пункті.

## **2. Принципи програми**

Підґрунтя методики формування в старших дошкільників умінь усного англomовного спілкування складала система лінгводидактичних принципів. Під принципами навчання розуміють вихідні положення теорії навчання. Визначення лінгводидактичних принципів враховувало вікові особливості старших дошкільників; включення спілкування в навчання як форми взаємодії; взаємопов'язаність методів викладання і методів навчання; особистісну значущість предмета спілкування для дитини; задоволення дитини ситуацією спілкування.

Аналіз сучасної наукової педагогічної і методичної літератури довів, що сучасна лінгводидактика керується двома групами принципів - загальнодидактичними і методичними. Навчання дошкільників англійської мови, як і навчання інших дисциплін, спирається на загальнодидактичні принципи. Вітчизняна система дидактичних принципів ґрунтується на принципах зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями, виховуючого характеру навчання. Проблемою визначення загальнодидактичних принципів займалися вченні Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та інші. Вони набувають певної специфіки, зумовленої особливостями предмету „Англійська мова”.

Під методичними принципами розуміють положення, які визначають як основні, так і другорядні параметри процесу навчання цієї дисципліни, а також найбільш ефективні засоби досягнення дидактичної мети. Вони поділяються на загальнометодичні, часткові і спеціальні методичні принципи. Загальнометодичні принципи складають основу навчання будь-якої мови, часткові розкривають специфіку навчання конкретної мови (в нашому випадку – англійської), спеціальні визначають вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу цієї мови.

Раціональним нам вважалося згрупувати загальнодидактичні принципи навчання відповідно до сфери їх застосування, як запропоновано О. Я. Савченко. Було визначено загальнодидактичні принципи, що співвідносяться: з *метою навчання* (всебічний розвиток особистості дитини, цілісність навчально-виховного процесу з іноземної мови, природовідповідність, створення фізичного й емоційного комфорту дітей); з *зі змістом навчання* (науковість, доступність, систематичність, зацікавленість, наступність і перспективність); з *способами організації навчання* (індивідуалізація і диференціація навчання, мотиваційне забезпечення навчання, наочність); з *результатами навчання* (міцність, повне засвоєння навчального матеріалу).

*Методичні принципи навчання* другої/іноземної мови достатньо широко вивчені у методичній літературі. Їх висвітлювали О. Б. Бігич, А. М. Богуш, В. А. Бухбіндер, І. О. Зимня, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, Н. К. Складенко та інші. Л. П. Федоренко обґрунтувала закономірності розвитку мовлення дітей дошкільного віку і загальнометодичні принципи навчання мови. Аналіз останніх надав можливість визначити *загальнометодичні принципи* формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного англомовного спілкування: уваги до звукової системи мови; розуміння мовних значень і одночасного розвитку лексичних і граматичних навичок; емоційної насиченості навчально-виховного процесу й експресивності спілкування; спостереження за мовно-мовленнєвими нормами, розвитку чуття мови; усної основи навчання іноземної мови; залежності темпів збагачення мовлення від ступеня досконалості мовленнєвих навичок.

Під час визначення *часткових методичних принципів* ми спиралися на наукові дослідження А. М. Богуш, О. О. Леонтьєва, Ю. І. Пассова, В. Л. Скалкіна. Ними стали принципи: комунікативності; ситуативності; побудови навчально-мовленнєвої діяльності як вмотивованого живого процесу спілкування; урахування рідної мови; другої мови на основі типових зразків; апроксимації; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей англійською мовою; варіантності добору змісту, форм, методів та прийомів навчання; домінантної ролі ігрової діяльності у процесі навчання дітей англійської мови.

Визначення *спеціальних методичних принципів* зумовлено специфікою засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу. Організуючи навчання дітей фонетики англійської мови, доцільно керуватися такими принципами: порівняльний аналіз фонологічних систем рідної та англійської мов; аналітико-імітативне навчання вимови; автоматизація дій дітей з новими звуками. У галузі граматики англійської мови: врахування синтаксичних і морфологічних особливостей граматичних структур; принцип „однієї труднощі”; автоматизація дій дітей з новими граматичними формами і структурами; презентація граматичних явищ з урахуванням віку і труднощів їх засвоєння. Під час навчання лексики: тематичність введення лексичних одиниць; поетапність засвоєння лексичного матеріалу; врахування рівня англомовної підготовки дітей, вікових особливостей та складності лексичного явища під час вибору способу семантизації; автоматизація дій дітей з новими словами в активній навчально-мовленнєвій діяльності; врахування сполучуваності слів, їх семантичної цінності, частотності та словотворчої здатності під час вибору лексичного мінімуму дошкільників; принцип словникового мінімуму. У формуванні вмінь монологічного мовлення доцільно керуватися принципами: врахування типів монологічних висловлювань; навчання монологу на основі зразка мовлення; поетапного формування монологічних умінь. Навчання діалогу повинно спиратися на такі принципи: двостороннього характеру діалогу; функціональності типів діалогів; поетапності навчання діалогу. Формуючи вміння англомовного аудіювання, доречно враховувати принципи: побудови аудіотексту на знайомому

мовному матеріалі; відповідності обсягу і змісту аудіотексту мовним можливостям дітей, їх посильності; монотематичності, інформативності і цікавої фабули аудіотекстів; поетапності навчання.

### **3. Організації процесу навчання англomовного спілкування**

Моделювання організації процесу навчання старших дошкільників англomовного спілкування передбачає систематизацію всіх його структурних одиниць. Створення лінгводидактичної моделі навчання дітей старшого дошкільного віку усного спілкування англійською мовою засновувалося на психологічних особливостях навчання старших дошкільників, обраних лінгводидактичних принципах навчання дошкільників англomовного спілкування і дослідженні сутності змісту англomовної освіти дітей цього віку.

Під змістом навчання англomовного спілкування ми розуміємо: той навчальний (мовний, мовленнєвий) матеріал, який необхідно засвоїти дітям для здійснення англomовного спілкування (тобто знання лінгвістичних основ англійської мови); найпростіші операції та дії, які дітям необхідно навчитися виконувати на основі здобутих знань (тобто сформованість навичок виконання цих операцій); застосування набутих знань у подібних умовах за зразком, і нових ситуаціях (тобто розвиток лінгвістичних умінь першого і другого порядку); навчальний матеріал і процес засвоєння знань, навичок і вмінь (тобто методи, прийоми, засоби і форми навчання). Зміст навчання англomовного спілкування визначається цілями, від яких залежить вибір методів і форм організації навчального процесу. Реалізація навчального процесу передбачає етапи навчання, під час яких відбувається взаємодія педагога і дітей, від якої залежить результат. Якщо навчальний процес з розвитку у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою організувати таким чином, то одержаний результат відповідатиме меті, а мета, в свою чергу, приведе до очікуваного результату. Викладене переконує у взаємозалежності і взаємозв'язку всіх структурних одиниць моделі.

Запропонована лінгводидактична модель формування у дітей старшого дошкільного віку умінь усного спілкування демонструє:

- *поетапність навчання*, від засвоєння мовного матеріалу – до формування лексичних і граматичних навичок і вмінь спілкування під час організованої мовленнєвої практики з опорою на зразок мовлення і наданий лексичний і граматичний матеріал, від нього – до формування вмінь самостійного продукування англомовного говоріння;
- послідовність постановки і реалізації *конкретних навчальних цілей*, спрямованих на вирішення кінцевої практичної мети навчання через досягнення освітньої, розвивальної і виховної цілей;
- взаємозв'язок всіх визначених конкретних навчальних цілей з відповідними *компонентами змісту навчання*;
- взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів навчання (*лінгвістичних знань, навичок і вмінь, непередкомунікативних і комунікативних умінь аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення*), ієрархію їх становлення;
- рівні активності володіння мовними знаннями, навичками, вміннями і мовленнєвими вміннями (*рецептивний, репродуктивний і продуктивний*), реалізацію компонентів змісту навчання англомовного спілкування через означені види мовленнєвої активності;
- способи досягнення навчальних цілей і становлення компонентів змісту навчання, втілених у *підсистеми вправ*, що складають систему;
- поступове ускладнення навчального матеріалу, що реалізується у *системі вправ*;
- *очікуваний результат* на кожному етапі навчання, що полягає у здібностях дітей демонструвати набуті знання, сформовані навички і вміння аудіювання, монологічного і діалогічного говоріння з опорою на зразок мовлення і з власного досвіду. Процес формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою пропонуємо здійснити через запропоновану модель.

Така модель забезпечує виконання освітніх, практичних, розвивальних і виховних функцій навчання дошкільників. Дані функції визначаються сучасними вимогами суспільства і виявляються у цілях навчання.

#### **4. Цілі навчання англомовного спілкування**

Метою шкільного навчання іноземних мов є розвиток в учнів уміння використовувати іноземну мову як засіб міжкультурної комунікації. Враховуючи психологічні особливості навчання дошкільників іноземних мов і той факт, що дошкільна освіта є первинною ланкою системи безперервної освіти в Україні, основною *практичною метою* дошкільного навчання англійської мови слід вважати формування вмінь усного англомовного спілкування.

*Освітня мета* дошкільного навчання англомовного спілкування полягає в ознайомленні дітей з мовними явищами та формуванні на цій основі базових фонетичних, лексичних і граматичних навичок і розвитку відповідних умінь спілкування.

*Розвивальна мета* передбачає забезпечення різнобічного розвитку старших дошкільників відповідно до їх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб.

*Виховна мета* спрямована на формування в старших дошкільників стійкої мотивації до вивчення англійської мови, виховання поваги до людей, які є її носіями, формування комунікативних здібностей і життєвого досвіду.

#### **5. Зміст навчання**

Компонентами змісту навчання дітей старшого дошкільного віку англомовного спілкування є:

1) *рецептивні та репродуктивні лінгвістичні знання*, що включають фонетичні, лексичні і граматичні поняття і засвоюються як мимовільно (шляхом імітації слів,

структур), так і свідомо (асоціативно, на основі вивчення правил, використання символічних схем);

2) *рецептивні та репродуктивні мовні навички*, формування яких відбувається шляхом багаторазового виконання дій граматичного перетворення навчального матеріалу в однотипних умовах, при якому увага дітей концентрується на мовній формі;

3) *репродуктивні та продуктивні лінгвістичні вміння* (лексичні, граматичні), сформованість яких свідчить про здатність дітей використовувати нові мовні одиниці у поєднанні з раніше вивченими із зосередженням уваги як на мовній формі, так і на змісті висловлювання;

4) *репродуктивні і продуктивні передкомунікативні (аудіювання, говоріння) вміння*, формування яких здійснюється під час виконання дітьми мовленнєвих дій організованої навчально-мовленнєвої діяльності, зумовленої мовленнєвим завданням, яка реалізується за допомогою опори на зразки мовлення, з концентрацією уваги дітей на змісті висловлювання;

5) *продуктивні комунікативні вміння аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення*, сформованість яких уможливорює самостійне англomовне спілкування дітей, тобто сприйняття мовлення на слух і адекватну реакцію на почуте (вербальну і невербальну) відповідно до запропонованої комунікативної ситуації; продукування монологічних висловлювань, ініціативу діалогічного мовлення та адекватну реакцію на ініціативу інших.

Весь процес навчання англomовного спілкування поділяється на три взаємопов'язані *етапи* (*мовний, передкомунікативний, комунікативний*). Кожний з означених етапів висуває певні, зумовлені компонентами змісту англomовної освіти дітей, цілі навчання. Вони досягаються через відповідні цілям методи, прийоми, форми і способи і приводять до очікуваного результату. Сама система послідовного просування взаємопов'язаними етапами навчання має бути організаційно-методичною формою здійснення цього процесу і передбачати цілеспрямоване керування навчальною діяльністю дітей, їх розвитком.



## **6. Зміст формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою**

### **Тема 1. „Знайомство”**

**(28 годин)**

**Лексичний матеріал:** my, your, his, her, I, he, she, you, we, name, fine, friend, today, good, morning, night, evening, afternoon, good bye, bye-bye, what, where, how, old, from, glad, to see, Ukraine, Britain, America, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.

**Мовленнєвий матеріал:** Hi! Hello! What is your name? My name is ... . How are you? I am fine, thank you. And you, ...? So am I. How do you do? I hope you are fine today. Good morning. Good evening. Good afternoon. Good night. Good bye. Bye-bye. What's your name? My name is... What is his name? His name is ... What is her name? Her name is... He is ... She is.. Where are you from? I am from Ukraine. Where is he from? He is from Britain. Where is she from? She is from America. How old are you? I am five (six). How old is she? She is five (six). How old is he? He is five (six). I am glad to see you. Meet my friend, his name is Tom. He is Tom. Let's sing a song! Let's sing! Let's dance! Let's play! It's a good idea!

#### **Віршовані, пісенні матеріали, скоромовки:**

- 1) “-How do you do , today? -How do you do? - I hope you are fine today. - I hope you are too”.
- 2) Good morning, good morning, good morning to you! Good morning, good morning, we are glad to see you!
- 3) „Hands up! Hands down! Hands on hips! Sit down! Stand still! Hands to the sides! Bend left! Bend right! One, two, three – hop, one, two, three – stop! Stand still!”
- 4) “Why do you cry, Willy? Why do you cry.? Why, Willy? Why, Willy? Why, Willy? Why?”
- 5) - What is your name? What is your name? Now tell me, please, what is your name? - My name is Helen. My name is Helen. My name is Helen. That's my name.
- 6) - Where are you from? Where are you from? Now tell me, please, where are you from? - I am from Britain. I am from Britain. I am from Britain, that's where I am from.

7) How are you? How are you? Now tell me, please, how are you? - I am fine, thank you. I am fine, thank you. I am fine, thank you. That's how I am.

8) How old are you? How old are you? Now tell me, please, how old are you? - I am five, thank you. That's how old I am.

## **Тема 2. „Моя родина”. Підтема „Професії”**

**(36 годин)**

**Лексичний матеріал:** Family, mother, father, baby, children, brother, sister, friend, grandmother, son, grandfather, daughter, grandson, granddaughter, a cousin. a girl, a boy; a pensioner, a doctor, a teacher, a worker, a clerk, a schoolboy, a schoolgirl, a driver, a pupil, an engineer, a farmer, a student, a pilot, a cosmonaut, a sportsman, an actor, a builder, a painter, a vet, a nurse, a cook.

**Мовленнєвий матеріал:** I have got. Have you got a ...? Yes, I have got ... . No, I have not got.... .He has got ... Has he got a...? She has got a... Has she got a ...? Who is she? Who is he? This is my family. Who are you? What do you want to be? I want to be a... What are you? I am a ... . What is he? He is a ... . What is she? She is a ... . Are you a ...? Yes, I am... No, I am not.... Is he a ...? Yes, he is. No, he isn't. Is she a ...? Yes, she is a.... No, she isn't a.... Do you want to be? They are... .

### **Віршовані, пісенні матеріали, скоромовки:**

- 1) I have got a mother. I have got a father. I have got a sister. I have got a brother. Mother, father, sister, brother hand in hand with one another.
- 2) I have got a mother. I have got a father. I have got a sister. I have got a brother. Mother, father, sister, brother hand in hand with one another. I have got an uncle. I have got an aunt. I have got a cousin Sant. I have got a grandmother. I have got a grandfather. I have got a daughter and a son.
- 3) One, one, one – little dogs run. Two, two, two – cats see you. Three, three, three – birds in the tree. Four, four, four – rats on the floor.
- 4) Five little dogs playing by the door. One runs away. And now there four.
- 5) I want to be a teacher. I want to be a doctor. I want to be a worker. I've not decided yet. - What do you want to be? /2 times/ - I want to be a a teacher. What do you want to be? /2 times/ I've not decided yet. I want to be a pupil, I want to be a student, I want to

be a pilot, I've not decided yet. What do you want to be? /2 times/I want to be a farmer.  
What do you want to be? /2 times/ I want to be a clerk.

6) - Do you want to be a sailor?- Sure (звісно), I can sail a boat. - Do you want to be a tailor? - Sure! I can sew a coat. - Do you want to be a pilot? - Sure! I can fly a plane. - Do you want to be a driver? - Sure! I can drive a train. - Do you want to be a painter? - Sure! I can draw and paint. - Do you want to be a sportsman? - Sure! I can run and skate. - Do you want to be a builder? - Sure! I can build a house. - Do you want to be an actor? - Sure! I can sing and dance.

### **Тема 3. „Іграшки”**

**(29 годин)**

**Лексичний матеріал:** A doll, a ball, a dog, a puppy, a cat, a kitten, a toy, a car, a monkey, a fox, a bear, a wolf, a mouse, mice, a giraffe, a bird, a squirrel, a hare, a pig, a sheep, a cock, a hen, a duck, a goose, a turkey, a chicken, a cow, a camel, an elephant, a horse, a snake, a jaguar, a fish, a deer, a tiger, a lion, a hedgehog, big, small, funny, bushy, fluffy.

**Мовленнєвий матеріал:** How many toys have you got? Have you got a ...? Yes, I have got... . No, I have not got a... . Give me ..., please. Take it, please. Is it a cat? Yes, it is a cat. No, it is not a cat. What is it? It is a ... . Do you like to play? Do you want to play? I like to play. I want to play.

He likes to play ... . She likes to play ... . He wants to play... . She wants to play... . Does he want to play? Does he like to play? Yes, he does. No, he doesn't.

#### **Віршовані, пісенні матеріали, скоромовки:**

1) Hands up! Clap, clap, clap. Hands down! Shake, shake, shake. Hands forward! Clap, clap, clap. Hands down! Shake, shake, shake. Hands on hips! jump, jump, jump. Hop, hop, hop! Stop.

2) Go, my little Pony, go! Go, go, go. Go, my little Pony, go! Go, go, go. Gallop, Pony, gallop, go! Gallop, gallop, go! Gallop, my little Pony, go! Gallop, gallop, go!

3) I have a dog, his name is Jack. He can to do this, he can to do that.

4) Little kitty laps her milk: Lap, lap, lap. Her tongue goes out, her tongues goes in:  
Lap, lap, lap.

5) I think that mice are nice.

They run about the house at night.

6) Little monkey in the tree. This is what he says to me: they, they, they, three, three, three, way, way, way, we, we, we.

7) My pretty doll is very small. I love my pretty little doll.

8) Good morning, dear children!

I am glad to see you. I hope you are ready and gay English sing and play.

9) Higglety, pigletty, hop! Off we are going to shop! To buy some toys, to have some joys. Higglety, pigletty, hop! Hop! Hop!

10) It is a star, star, star. It is on the car, car, car. It is a dog, dog, dog. It is under the log, log, log. It is a cat, cat, cat. It is on the mat, mat, mat. It is a doll, doll, doll. It is very small, small, small. It is a kitten, kitten, kitten. It is very little, little, little. It is a puppy, puppy, puppy. It is very fluffy, fluffy, fluffy. It is a ball, ball, ball. It is very small, small, small.

11) And they are dogs, dogs, dogs. They are under the logs, logs, logs. And they are cats, cats, cats. They are on the mats, mats, mats. And they are stars, stars, stars. They are on the cars, cars, cars. And they are balls, balls, balls. They are very small, small, small. And they are puppies, puppies, puppies. They are very fluffy, fluffy, fluffy. And they are dolls, dolls, dolls. They are very small, small, small.

12) I go, go, go. I go to the Zoo. It is a zebra there and a kangaroo. I go, go, go. I go to the Zoo. It is a fox, a bear a wolf and monkey too.

13) Good morning, my darling! Good morning my sweet! How are you getting on? My dear kids?

14) Hickory, dickory, dock. The mouse ran up the clock. The clock struck one. The mouse ran down. Hickory, dickory, dock.

15) A bear lives in the Zoo, in the Zoo, in the Zoo. A zebra lives there too, in the Zoo, in the Zoo.

16) Chook, chook, chook, chook. Good morning, mrs Hen. How many chickens have you got, Madam. - I've got ten.

17) The foxes red and silver black don't eat sheep, the sheep they lack.

18) I am looking at the hares and see their long grey ears.

19) Visitors of all ages like to laugh near these cages. But they must remember too, that the monkeys laugh at you.

20) I see a pig. It is big.

21) The camel's looking very sad. A week has passed since last he ate.

#### **Тема 4. „Кольори”**

**(8 годин)**

**Лексичний матеріал:** yellow, white, green, pink, brown, grey, red, rosy, violet, black, blue, orange.

**Мовленнєвий матеріал:** What colour is the ....? It is ...

**Віршовані, пісенні матеріали, скоромовки:**

1) Spring is green. Summer is bright. Autumn is yellow. Winter is white.

2) Red, yellow, green, blue. Hello, children. How are you? Red, yellow, green, blue. Hello, kids. How are you? Red, yellow, green, blue. Hello, pupils. How are you?

3) The bear is white. The bird is blue. The dog is black. The puppy is too.

4) Blue is the sky, green is the grass. White are the clouds as they slowly pass. Black is the ground, brown are the trees. Red are sails of a skip in the breeze.

5) Little brown rabbit went hippity hop. Hippity-hop, hippity-hop. Into the garden without any stop. Hippity-hop, hippity-hop. Here is for hupper a fresh carrot hop. Hippity-hop, hippity-hop. Then home went the rabbit without any stop. Hippity-hop, hippity-hop.

#### **Тема 5. „Україна й українці”**

**(8 годин)**

**Лексичний матеріал:** Ukrainian, song, country, flag, friendly, live, nationality, speak, English, Great Britain, British people, British.

**Мовленнєвий матеріал:** Ukraine, I am from Ukraine. Ukrainian song, country, flag, friendly, I am Ukrainian. She is Ukrainian. He is Ukrainian Where do you live? What is your nationality? I speak Ukrainian. She speaks Ukrainian. He speaks Ukrainian. I live in Ukraine. He lives in Ukraine. She lives in Ukraine, English, Great Britain, british people, I am British. I live in Great Britain. She lives in Great Britain. He lives in Great Britain. I speak English. He speaks English. She speaks English. I am (He is /She is) from Great Britain. She is British. He is British.

**Віршовані, пісенні матеріали, скоромовки:**

- 1) Hop a little, jump a little – 1, 2, 3. Run a little, skip a little, tap on knee. Bend a little, stretch a little, nod your head. Sleep a little, sleep a little in your bed.
- 2) Hickory, dickory, dock. The mouse ran up the clock. The clock struck one. The mouse ran down. Hickory, dickory, dock.
- 3) Clap, clap, clap your hands. Clap your hands together./ 2 times/ Step, step, step your feet. Step your feet together. /2 times/ Sing, sing, sing a song. Sing a song together. /2 times/ Dance, dance, dance a dance. Dance a dance together. /2 times/
- 4) Together, together, together every day, together, together we live and we play.

**Тема 6. „Настрій. Почуття”**

**(11 годин)**

**Лексичний матеріал:** Merry, happy, angry, kind, funny, gay, nice, sick, great, lazy, sleepy, sad, ill.

**Мовленнєвий матеріал:** You look ... (nice). I am...(happy). He is ...(gay). She is ...(gay). Sure, I think, I guess..., I suppose..., I feel..., certainly, exactly, just so. I am not so sure. Certainly not. Don't be silly. On the contrary. - I think, your mother is kind.

- Sure, she is kind and happy. - I guess, your father is sad. - Certainly, he is sad and angry. I feel, you are ill. - Sure, I am ill and sleepy. - I guess, you are sad. (I guess, you are sick). - Do not be silly. I am not sad and angry. I am kind.

**Віршовані, пісенні матеріали, скоромовки:**

1) I am merry (funny). He is merry (funny). She is merry, too (funny). We are merry (funny). They are merry (funny ). Merry (funny ) you and you.

2) Nice my Mummy. Nice my Dad. Nice my sister and brother Pad. Nice my family and I. We are happy, we are kind. I am kind and you are kind. She is kind and he is kind. We are kind I simply fine.

3) I like to run, I like to jump, I like to play. It's fun!

4) Teddy Bear, Teddy Bear, look around. Teddy Bear, Teddy Bear, touch the ground. Teddy Bear, Teddy Bear, switch off the light, Teddy Bear, Teddy Bear, say: "Good night!"

## Додаток В

Акти про впровадження результатів дисертаційного дослідження з теми  
„Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування  
англійською мовою” Матюхи Галини Василівни  
(сторінки 240–252)