

Державний заклад  
„ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО”

На правах рукопису

Михайлова Лідія Іванівна

УДК: 372. 461

**РОЗВИТОК РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Богущ Алла Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член

Національної академії педагогічних наук України

Одеса - 2010

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b>	4
<b>ВСТУП</b>	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ</b>	11
1.1. Сутність і характеристика усного мовлення	11
1.2. Види усного мовлення	20
1.2.1. Діалог, монолог, полілог	20
1.2.2. Особливості спонтанного розмовного мовлення	31
1.2.3. Текст і дискурс	39
1.3. Дослідження проблеми розмовного мовлення в сучасній науці	48
1.3.1. Дослідження розмовного мовлення у лінгвістиці	48
1.3.2. Розвиток розмовного мовлення у психолого–педагогічних дослідженнях	57
1.3.3. Стан розвитку розмовного мовлення у практиці сучасних дошкільних навчальних закладів	69
Висновки з розділу 1	85
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	
2.1. Теоретичні позиції організації дослідження на констатувальному етапі	89
2.2. Характеристика рівнів розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку	98
2.3. Теоретичні засади побудови експериментальної методики на формуальному етапі	124
2.4. Експериментальна модель і методика розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку	134
2.5. Порівняльні дані розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та формуальному етапах	168

	3
Висновки з розділу 2	187
<b>ВИСНОВКИ</b>	191
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	196
<b>ДОДАТКИ</b>	219

## СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

ХМД – художньо–мовленнєва діяльність

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження** зумовлена державними документами щодо мовної політики в Україні; сучасними вимогами до формування національно свідомої мовної особистості на всіх освітніх етапах від дошкілля до вищої школи. Витоки формування мовної особистості сягають раннього і дошкільного віку. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено кінцеві результати розвитку мовлення випускника дошкільного закладу як сформованість у нього різних видів мовленнєвої (діалогічної, монологічної, фонетичної, лексичної) та комунікативної компетенцій (А.М. Богуш).

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку розглядалась класиками педагогічної науки, зокрема Я.А. Коменським, К.Д. Ушинським, С.Ф. Русовою, І.І. Огієнком, Є.І. Тихеєвою, В.О. Сухомлинським, а також психологами (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн та ін.).

На сучасному етапі розвиток мовлення дітей дошкільного віку досліджується в різних напрямках: психолінгвістичному (І.О. Зимняя, О.О. Леонтьєв, Т.О. Піроженко, О.М. Шахнарович та ін.), лінгвістичному (М.П. Кочерган, Т.О. Ладиженська, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ, В.М. Русанівський, Л.В. Щерба та ін.), педагогічному (А.Г. Арушанова, Л.В. Ворошніна, В.Г. Захарченко, А.А. Зрожевська, О.С. Ушакова та ін.), лінгводидактичному (А.М. Богуш, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, С.О. Караман, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк та ін.).

Учені досліджують і більш часткові аспекти розвитку мовлення дітей, а саме: становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.І. Науменко, О.В. Саприкіна та ін.), виховання звукової культури мовлення у дітей (В.Є. Борова, О.С. Трифонова та ін.); розвиток діалогічного мовлення (Н.В. Луцан, Г.В. Чулкова та ін.); навчання різних видів розповідей (Л.І. Березовська, О.І. Білан, Н.В. Водолага, Н.В. Гавриш, С.В. Ласунова, І.І. Попова та ін.), розвиток виразності мовлення (О.П. Амацьєва, С.К. Хаджирадева та ін.).

Зауважимо, що проблема розвитку в дошкільників розмовного мовлення не була предметом спеціального дослідження. Водночас спостереження за спонтанним мовленням дітей у групах дошкільних закладів засвідчили наявність низки суперечностей, як от:

- недостатнє наукове вивчення специфіки розмовного мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства і повсюдне використання дітьми нестимульованого розмовного мовлення з порушеннями нормативної вимови;

- відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій з розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку і нагальна вимога дошкільної практики в спеціально розроблених педагогічних технологіях;

- невідповідність вихователів до роботи з розвитку розмовного мовлення дітей і ненормативність розмовного мовлення дітей.

Означені суперечності зумовили вибір теми дослідження „Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку”.

**Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.** Дослідження проводилось у межах теми ПНЦ НАПН України „Формування мовної особистості на різних вікових етапах” (№ 0105W001470). Автором досліджувався аспект розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Тема дисертаційного дослідження була затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (Прот. № 11 від 25. 06. 2009р.) Радою з координації наукових досліджень АПН України в галузі педагогіки і психології (Прот.№ 6 від 29.09.2009р.).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати й апробувати педагогічні умови розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Завдання дослідження.**

- 1 Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру понять „розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку”, „дискурсивна компетенція випускника дошкільного закладу”, „дискурсивна діяльність”; уточнити поняття „мовленнєвий жанр”, „спонтанне мовлення”, „розмовний

дискурс”, „розмовне мовлення.”.

1. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні розвитку розмовного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.
2. Виявити педагогічні умови ефективного розвитку розмовного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.
3. Розробити й апробувати експериментальну модель і методику розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Об’єкт дослідження:** мовленнєво–комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку.

**Предмет дослідження:** методика розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Гіпотеза дослідження:** розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей;
- комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей;
- заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у ситуаціях „дитина-дитина”, „дитина-діти”, „дитина-вихователь”, „дитина-дорослий”;
- взаємозв’язок мовних і немовних засобів виразності в дискурсивній діяльності дітей.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз і узагальнення наукової і методичної психолого-педагогічної літератури з розвитку мовлення дітей. З метою з’ясування стану розвитку розмовного мовлення дітей було використано емпіричні методи: аналіз чинних програм, навчально-виховних планів роботи вихователів старших груп з розвитку розмовного мовлення дітей; спостереження і запис спонтанного розмовного мовлення дітей; бесіди, анкетування вихователів; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) передбачав реалізацію методики розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Для перевірки ефективності

експериментальної моделі і методики розвитку розмовного мовлення дітей були задіяні статистичні методи: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних щодо розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Базою дослідження** виступили дошкільні навчальні заклади №1, №27, №31, №33 м. Рівного; № 50, № 275 м. Одеси. Усього в дослідженні взяли участь 120 вихователів дошкільних закладів старших груп м. Одеси, Рівного, Миколаєва та Рівненської області; 250 вихованців дошкільних закладів, 120 з них – були задіяні у формуальному експерименті.

**Наукова новизна дослідження:** вперше досліджено і визначено сутність і структуру поняття „розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку”, „дискурсивна діяльність”, „дискурсивна компетенція випускника дошкільного закладу”; визначено педагогічні умови розвитку розмовного мовлення дітей (забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей; комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей; заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у ситуаціях „дитина-дитина”, „дитина-діти”, „дитина-вихователь”, „дитина-дорослий”; взаємозв’язок мовних і немовних засобів виразності в дискурсивній діяльності дітей); визначено критерії (діалогічна, монологічна, дискурсивна компетенції), показники та схарактеризовано шаблі та рівні розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку (високий, достатній, задовільний, низький); розроблено експериментальну модель поетапної реалізації педагогічних умов розвитку розмовного мовлення дітей; уточнено поняття „мовленнєвий жанр”, „спонтанне мовлення”, „розмовний дискурс”; „розмовне мовлення” дістала подальшого розвитку методика розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробці експериментальної методики розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку; системи комунікативно–мовленнєвих ситуацій, вправ, ігор, сценаріїв свят і розваг; циклу лекцій, семінарів і тренінгів з розвитку розмовного мовлення дітей для вихователів дошкільних навчальних закладів;



тематичні словнички формул мовленнєвого етикету за відповідними темами. Експериментальний матеріал може бути використаний у практиці роботи дошкільних навчальних закладів; у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у ВНЗ II-IV рівнів акредитації, в системі післядипломної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес дошкільних закладів НВК №1 (акт впровадження № 1 від 04 лютого 2010р.), ДНЗ № 27 (акт впровадження №2 від 15 лютого 2010 р.), ДНЗ № 31 (акт впровадження №3 від 18 лютого 2010р), ДНЗ № 33 (акт впровадження № 4 від 24 лютого 2010 р.) м. Рівного; Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (акт впровадження №5 від 25 лютого 2010р.); № 50 (акт впровадження № 29 від 17 лютого 2010р.) та № 275 – НВК „Надія” (акт впровадження № 11 від 26 лютого 2010р.) м. Одеси; ДНЗ № 84 м. Миколаєва (акт впровадження від 18 лютого 2010 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його предмету, меті, завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; дослідно – експериментальною перевіркою висунотої гіпотези, що забезпечило поряд із теоретичною розробкою проблеми її практичне втілення у практику роботи дошкільних закладів освіти, інститутів післядипломної освіти.

**Апробація матеріалів дослідження.** Матеріали дисертаційного дослідження доповідалися на всеукраїнських „Інформаційні технології в професійній діяльності” м. Рівне (РІ ВМУРоЛ „Україна” 22 вересня 2008 р.); „Педагогічні читання присвячені В.О.Сухомлинському” м. Рівне (15 вересня 2009 р.); міжнародній „Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі” м.Одеса (22-23 жовтня 2009р) науково-практичних конференціях; на науково-методичних семінарах РІ ППО.

**Публікації:** основні положення і результати дослідження викладено в 11 публікаціях автора, з них 8 у фахових виданнях України.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

Загальний обсяг дисертації 195 сторінок. У дисертації вміщено 3 рисунки, 3 схеми, 21 таблиця, що займають 6 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел 278 найменувань.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ

#### 1.1. Сутність і характеристика усного мовлення

Оскільки розмовне мовлення дітей дошкільного віку відбувається в усній формі, виникає необхідність з'ясувати сутність феномена „усне мовлення” та його співвідношення з поняттям „розмовне мовлення”.

Зазначимо, що проблема усного мовлення була предметом дослідження таких учених, як психологів і психолінгвістів (Б.Ф. Баєв, І.І. Васильєва, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, О.О. Леонт'єв, О.Р. Лурія, А.К. Маркова, А.В. Петровський, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця та ін.), лінгвістів і лінгводидактів (Н.Д. Бабіч, Ш. Баллі, М.М. Бахтін, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, Т.О. Ладиженська, М.Г. Стельмахович, О.С. Ушакова та ін.). Окремі аспекти формування усного мовлення учнів викладені у працях Л.В. Булаховського, В.О. Капіноса, С.О. Карамана, В.Я. Мельничайка, О.М. Пешковського, М.І. Пентиліук, Л.Г. Федоренко. Визначимось насамперед із тлумаченням науковцями поняття „усне мовлення”. Зауважимо, що навіть словники визначають цей термін по-різному. Так, у лінгвістичних словниках усне мовлення визначається як „форма мовлення; тип мовленнєвої діяльності, за яким мовленнєва інформація передається за допомогою звуків” [152, с.127]; „ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів...; передбачає безпосередньо присутність адресата мовлення, що дає можливість мовцеві змінювати своє мовлення залежно від реакції слухача... підготовлене (сплановане) і спонтанне; звучне, вимовне, форма існування мови, протиставлена писемній мові” [152, с. 363]; „мова, втілена у звуках, сприймана на слух, одна із двох (писемна) форм реального існування мови як засобу комунікації” [242, с. 691]; „мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності (дієслівності) відрізків

мовлення, менших, ніж речення” [152, с. 541]; „мовлення, що характеризується більш вільним відношенням до літературної норми” [216, с. 513].

За психологічними словниками, усне мовлення 1) це „вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух” [132, с. 307]; 2) „зовнішнє мовлення, що вимовляється та сприймається на слух” [209, с. 335].

У педагогічних словниках усне мовлення визначається як „зовнішнє мовлення, що може бути діалогічним і монологічним; діалогічне або розмовне взагалі буває не повністю розгорнутим, адже воно ситуативне, в ньому багато не промовляється, а мається на увазі завдяки контексту, зрозумілому тим, хто розмовляє...” [195, с. 240]. Як бачимо, в педагогічному словнику, розмовне мовлення ототожнюється з діалогічним.

По-різному визначають „усне мовлення” і вчені. Так, І.О.Синиця усне мовлення тлумачить як первісну і вихідну форму існування мови, засіб безпосереднього спілкування у присутності обох мовців [222, с. 6]. Усне мовлення, за Ж.Андрієсом, „має надто багато рис аналогічності, неорганізованості й безпорадності” [57, с. 8], а в психологічному плані воно зливається з характеристикою, власне, афектованої мови. Для усної мови, продовжує автор, „є характерним те, що вона обмежується підкреслюванням тільки верхівок думки; вона висуває їх на перший план, і вони домінують у фразі. Логічні ж відношення слів і членів речення між собою або виражені тільки неповно, через, якщо це можна, інтонацію і жест, або ж не виражаються зовсім і їх треба вгадати” [57, с. 143,144]. Аналогічно характеризує усне мовлення Ш. Баллі, він доходить висновків не на „користь” усного мовлення. Автор зазначає, що здебільшого ми користуємось розмовним мовленням, щоб „висловити зовсім не чисті ідеї і судження, а думки, які безпосередньо пов’язані з повсякденним життям” [18].

Усне мовлення, за А.Х.Баранником, – це „вербальне узагальнення за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух. У процесах народження усного мовлення виокремлюються ланки орієнтування, одночасного планування

(програмування), мовленнєвої реалізації та контролю” [21, с. 305].

Усне мовлення має низку особливостей, зумовлених саме усною формою існування мови. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе незалежно від ступеня присутності в мовленні мовленнєвих чи книжних елементів. Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (доповідь, лекція), так і непідготовленим (розмовним мовленням). Натомість для слухача усне мовлення завжди є непідготовленим, спонтанним, тому мовець повинен враховувати цей факт, свідомо чи несвідомо будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприймання слухачем за тієї умови, що для слухача в будь-якому випадку воно буде непідготовленим. Саме це значною мірою визначає лексико-синтаксичні параметри усного мовлення: короткі речення, по можливості, менше вживають віддієслівних слів, спеціальні типи конструкцій, повтори, звертання до співрозмовника і т. ін. Зауважимо, що О.А.Земська в усному мовленні виокремлює насамперед його непідготовленість. Автор пише, що „непідготовлене мовлення – це таке, що не готується заздалегідь, а породжується одночасно із його виголошенням” [215, с. 7]. Тому, на її думку, термін „усне мовлення” не слід використовувати як синонім до таких, як „звучне”, або „таке, що виголошується”, оскільки не будь-яке мовлення, що виголошується чи сприймається на слух, можна віднести до усної форми мовлення. Учені (Н.Д. Андрєєв, О.А. Земська, Т.О. Ладиженська) вважають, що головною ознакою усного мовлення є те, що „тексти, які породжуються, створюються безпосередньо у процесі говоріння”. Відтак, мовлення звукове, що сприймається на слух і створюється у процесі словесної імпровізації.

Водночас усне мовлення характеризується простими граматичними конструкціями та має суб’єктивний відтінок, оскільки слова наповнюються зрозумілим змістом [90, с. 132].

За словами Т.О. Ладиженської, „у процесі усного мовлення використання мовних засобів і їх обміркований відбір взаємопов’язані” [137, с. 5]. Учена зазначає, що усне мовлення виникло та існує як звукове, вимовне, почуте.

Натомість не кожне вимовне і почуте мовлення можна віднести до усної форми мовлення, оскільки усне мовлення може бути записане, а писемне – вимовне [137, с. 11]. В усному мовленні, яке складається у момент говоріння, учена виокремлює особливості: надмірність і лаконізм усного мовлення, уривчастість усного мовлення [138, с. 10].

За словами М.А.Жовтобрюха, основною і найважливішою ознакою розвитку усного українського літературного мовлення є „розширення сфер його функціонування, його комунікативної ролі” [101, с. 46]. Все це закономірно впливає на його стильове збагачення. Усне мовлення зазначає учений, поповнюється новою лексикою і фразеологією, у ньому виробляються стилістичні прийоми їх найефективнішого використання, урізноманітнюються синтаксичні конструкції, набуваючи жанрової специфіки, потрібної чіткості та стильової виразності. Усне літературне мовлення звільняється від русизмів, не властивих українській мові синтаксичних зворотів, вульгаризмів, спотворених слів. Зростає загальна культура усного мовлення.

На думку Н.Д. Бабич, усне мовлення „в більшій своїй частині функціонує як розмовне мовлення у ситуації бесіди” і народжується з безпосереднього переживання. Воно має такі специфічні риси, як інтонація, додаткові рухи, жести, міміка. Інтонаційна виразність мовлення може підкреслити, посилити творчий задум автора або видозмінити, спотворити його [12, с. 198].

Учені (Н.Г. Бойкова, В.І. Коньков, Т.І. Попова) зазначають, що у спілкуванні на основі усного мовлення велика роль належить жестам. Жест, як інтонація, багатофункціональний. Окремі жести за своїми функціями можуть бути уподібнені вказівним словам: вказівка на напрям руху, вказівка на певний предмет. Він може підкреслювати значення окремих слів чи частин речення, здатний виражати емоційний стан мовця [45, с. 22, 23]. При цьому жест і слово можуть мати різну спрямованість. Якщо, наприклад, бесідою зайняті двоє і входить третій, то один з тих, хто говорить, жестом може попросити його почекати, запросити присісти і т. ін., тоді як мовлення продовжує бути зверненим до співрозмовника.

Жести як елементи поведінки мають яскраво виражену національно-культурну специфіку. Висловлюючи думки, ми використовуємо і невербальні засоби (міміку, пантоніму) та засоби мовленнєвої виразності (дикцію, інтонацію, силу голосу, темп, тощо), подекуди бувають жести більш експресивними, ніж саме мовлення [90, с. 132].

Зауважимо, що більшість учених пов'язують усне мовлення із спілкуванням. На думку Н.Формановської, „мовленнєве спілкування – це обмін інформацією (текстами), у такому обміні діють, принаймі, двоє - той, хто передає, і той, хто сприймає” [246, с. 2]. Для усного мовлення є характерним пряме спілкування. Л.А. Карпенко відзначає, що при прямому спілкуванні велике значення має „система організації простору і часу комунікації... система контакту очима” [132, с. 214]. У цілому, особистий контакт має більшу силу емоційного впливу, навіювання, у ньому безпосередньо діє соціально-психологічний „механізм зараження й імітування” [53].

Отже, усне мовлення у вузькому розумінні – це вимовне мовлення, що функціонує у прямому спілкуванні. Усне мовлення у широкому розумінні – це будь-яке вимовне мовлення [45, с. 9].

Науковці (Д.Х. Баранник, О.О. Лаптева, А.А. Нікольський, О.Б. Сиротиніна, А.Б. Шапіра та ін.) виокремлюють такі лінгвістичні особливості усного мовлення: вільний порядок слів у реченні (О.Б. Сиротиніна); повтор окремих слів, словосполучень і частин речення; вживання простих, неповних речень [233, с. 4]; синтаксична незавершеність речення, зовнішні корекції (О.О. Лаптева, А.Б. Шапіро); тенденція до розчленування висловлювань, що виявляється у широкому використанні приєднувальних та вставних конструкцій; повторення прийменника перед постпозитивним визначенням; недослівний характер відтворення прямої мови (А.А. Нікольський) [188, с. 59]; надлишок словесної інформації, що виступає у використанні уточнювальних зворотів, парафраз, у повторах окремих членів речення; використання різноманітних за структурою „контактних словесних формул” (Д.Х. Баранник). До лінгвістичних особливостей усного мовлення

також відносять: еліптичність [142, с. 115]; [144, с. 201]; ситуативність, що дозволяє співвідносити мовні та немовні засоби вираження у цілеспрямованому здійсненні мовленнєвого акту [17]; клішованість, яка сприяє стягненню усного мовлення, підсиленню його ситуативної спрямованості, опори на вербальну пам'ять, підвищенню економічності та реалізації висловлювання [22]; [146, с. 11, 21]; [218, с. 4, 15]; [265, с. 17]; фразеологічність, що виводить мовленнєву комунікацію за межі винятково прагматичного інформаційного обміну, вносить у нього конотативний аспект, підвищує його ефективність, збагачує діапазон варіювання у вузлових точках мовленнєвого ланцюга (Л.П. Карпенко); повторення окремих слів, словосполучень і частин речення (А.А. Нікольський, Д.Х. Баранник).

Українські мовознавці зробили значний внесок у вивчення сучасного усного літературного мовлення. Слід відзначити дослідження історії усного літературного мовлення І.К. Білодіда у праці „Контакти української мови з іншими слов'янськими і уніфікація її усної літературної форми”, в якій підкреслюється велике значення риторики для становлення українського усного літературного мовлення [25].

Загальне визнання здобули дві колективні монографії: „Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення” (1965) і „Українське усне літературне мовлення” (1967), створені співробітниками інституту мовознавства ім. О.О. Потебені АНУРСР і викладачами мовознавчих кафедр університетів та педінститутів республіки [82, с. 12].

У першій з названих монографій виокремлюється те, що усний різновид української літературної мови у своєму розвитку відстав від різновиду писемного, літературна мова в ряді випадків ще не ґрунтується на основі народно–розмовної мови, між ними наявний розрив [34, с. 12].

У праці „Закономірності розвитку українського усного мовлення” – першому узагальненні наслідків вивчення українського усного літературного мовлення, що широко розвинулось як суспільне явище після Великої Жовтневої революції – визначається: „усне” мовлення і „розмовне” мовлення не є



тотожними; усне мовлення – поняття широке, це цілий комплекс, до якого входить розмовне мовлення як одне з найважливіших її відгалужень, характерне своєю багатоманітністю та експресивністю, ораторське мовлення, різного роду виступи, монологи і діалоги на заздалегідь визначені теми і такі, що виникають несподівано, з певних ситуацій, у ході дискусій, суперечок тощо.

Слід зазначити, що в монографії широко використовуються записи розмовного усного літературного мовлення, які було розроблено в різних регіонах України, і відзначається, що „усно мовний різновид української літературної мови став неосяжним засобом суспільної, виробничої та побутової комунікації в усіх сферах...”. Такий спосіб вивчення усного літературного мовлення треба вважати найбільш доцільним, тому що висновки, яких дійшли на матеріалі живих проявів усного літературного мовлення, є найбільш надійними і переконливими [205].

Отже, усне мовлення слугує передусім для спілкування зі співрозмовником в умовах безпосереднього контакту та переважно з метою повідомлення. Усне мовлення характеризується тим, що окремі компоненти мовленнєвого повідомлення народжуються і сприймаються послідовно.

Процеси народження усного мовлення, зазначає М.Я. Плющ, включають ланки орієнтування одночасного планування мовленнєвої реалізації та контролю, при цьому планування, у свою чергу, здійснюється за двома паралельними каналами і стосується змістового та моторно-артикуляційного боків усного мовлення. Щодо його функціонування, то воно відбувається насамперед у вигляді розмовного мовлення у ситуації бесіди. Усне мовлення породжується переважно з безпосереднього переживання і має ситуативний характер [200, с. 12]. Для усного мовлення характерним є відсутність дієприслівникових і прислівникових зворотів. Подекуди усній формі мовлення приписують ознаки, що характерні тільки для його діалогічного різновиду. Так, О.М. Біляєв зауважує, що „в усному мовленні часто вживаються розмовно-просторічні слова, своєрідні фразеологізми відносно рідко вживані дієприкметникові та дієприслівникові звороти” [31, с.276]. Ф.П.Сороколетов і

А.Ф.Федоров зазначають, що в усному мовленні найчастіше використовують прості повні речення.

Логіка започаткованого дослідження вимагає зупинитися на феномені „усне мовлення” та його взаємозв’язку з „розмовним мовленням”. Вважаємо, терміни „усне мовлення”, „розмовне мовлення”, „монологічне мовлення”, „діалогічне мовлення”, „спонтанне розмовне мовлення” слід чітко диференціювати для того, щоб дійти висновків щодо завдань та змісту роботи з розвитку навичок розмовного мовлення дітей. Зауважимо, що ці поняття не є тотожними. Так, Є.А.Земська зазначає, що розмовне і усне мовлення, розмовний стиль і усна форма мовлення – поняття, без сумніву, не рівнозначні, не однорідні. Під розмовним мовленням подекуди розуміють будь-яке мовлення в усній формі, побутове чи невимушене літературне мовлення. Лінгвісти в першому випадку застосовують термін „усне мовлення”, у другому – „побутове мовлення”, у третьому – „літературне розмовне мовлення” [215].

Порівнюючи ці терміни, слід відзначити, що перший – „усне мовлення” - охоплює усі інші. Це будь-яке мовлення: від лекції до побутового мовлення. Побутове мовлення також охоплює просторіччя, яке однак не належить до літературного розмовного мовлення. Отже, стає очевидним, що ці поняття відмінні. Несинонімічність термінів „усне мовлення” і „розмовне мовлення” безперечна: перше поняття охоплює розмовні і книжні елементи, друге – існує як в усній, так і в письмовій формі, тому дуже часто використовується термін – „усно-розмовне мовлення” [215].

На думку П.С. Дудика, „справжнє”, безпосередньо живе розмовне мовлення є усним. Тільки усному мовленню притаманні всі ознаки „розмовності” – жести, міміка, ритміко-інтонаційність [91, с. 23].

Отже, усномовність є найбільш „натуральною формою буття і вияву розмовного мовлення” [92]. Усне мовлення – поняття широке, „це цілий комплекс, до якого входить розмовне мовлення як одне з найважливіших його відгалужень, характерне своєю багатоманітністю експресивності” [34, с. 11].

Розмовне мовлення, за словами В.Г. Костомарова, легко набуває як усної,

так і письмової форм, тому його неможливо розглядати як жанр, стиль або форму усного мовлення [128, с. 12], саме тому, вважає учений, думка А.А. Нікольської, що „розмовне мовлення має усний характер”, визначає його сутність однобічно [34, с. 11].

Окремі вчені (Н.Ю. Шведова, А.Б. Шапіро та ін.) не дають чіткого розмежування і певної характеристики розмовного і усного мовлення. Так, А.Б. Шапіро ототожнює їх: „Найбільш характерні види розмовного, усного мовлення знаходимо в мовленні діалектному” [256, с. 8]. У Н.Ю. Шведової обидва терміни водночас означають те саме і щось зовсім інше. Авторка не розмежовує поняття і обережно ставиться до висновків.

Є.М. Ширяєв дотримується думки щодо розмовного мовлення, яку запропонував М.В. Панов і розвили у своїх дослідженнях колектив лінгвістів на чолі із Є.А. Земською. Згідно цього визначення, розмовним мовленням вважається така функціональна різновидність сучасної мови, яка реалізується у таких екстралінгвічних умовах: спонтанність здійснення комунікації, неофіційність спілкування, безпосередня участь партнерів у комунікації [215, с. 9 – 11]. Саме ці умови дозволяють протиставити розмовне мовлення кодифікованій літературній мові в усіх її функціональних різновидах.

П.С. Дудик зазначає, що розмовне мовлення „можна було б визнати й усним, якби при цьому лишити поза увагою писемну форму його вияву, що теж у певному відношенні становить відносно окремий масив, якому властива своя специфіка (втілення у графічних знаках, розрахованих на зорове сприймання; своєрідні риси в оформленні фрази і т. ін.)” [92, с. 31].

Усне розмовне мовлення є первинним, а також живим в усіх своїх елементах, тому його треба розглядати насамперед в усній формі [92, с. 34]. Але звідси „не випливає, ніби воно існує тільки в ній, і принципово змінюється, якщо його оформити писемно (приватне листування, протоколи)” [128, с. 12]. Це зумовлено тим, що „лексико-фразеологічні і морфологічно-синтаксичні якості стилю зовсім мінімальною мірою залежать від форми” [92, с.34]. На думку В.Г.Костомарова, „хоча форма, без сумніву, накладає свій відбиток на

мовлення будь-якого стилю, структурно-граматичні і логічні властивості стилю виявляються незалежними від неї (форми)” [128, с. 12].

Дехто з учених ототожнює розмовне мовлення з діалогічним видом мовлення [2]. За співвідношенням мовленнєвої активності співрозмовників усне мовлення поділяють на монологічне та діалогічне мовлення [189, с. 73].

Отже, „усне мовлення” і „розмовне мовлення” не є тотожними. Існують певні відмінності і між двома різновидами усного мовлення – діалогом і монологом, які мають свої специфічні риси з погляду широти і глибини використання у них елементів „логіки”, імпровізації і т. ін. [34, с. 11].

## **1.2. Види усного мовлення**

**1.2.1. Діалог, монолог, полілог.** Особливості діалогу і монологу, їх структуру, види вивчали психологи і лінгвісти (П.П. Блонський, В.П. Дроздовський, М.І. Жинкін, І.О. Зимняя, Т.О. Ладиженська, О.О. Леонтєв, Є.Ю. Пассов, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Щерба).

Специфіка живого розмовного мовлення особливо яскраво виражена в діалозі. Засади теорії діалогу закладені у працях таких учених, як В.В. Виноградов, Є.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинський. Так, Л.П. Якубинський функціональними особливостями діалогу вважає непідготовленість мовлення, ситуативність, безпосереднє звернення до адресата, відсутність попереднього обмірковування, яке, у свою чергу, викликає появу „шаблонних фраз”. Шаблонність фраз й цілих діалогів веде до „применшення значення мовленнєвих елементів у загальному порядку взаємодії” [269, с. 144].

Л.В. Щерба стверджує, що в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного мовлення – діалог, автор відзначає, що діалог складається із взаємних реакцій двох мовців, реакцій спонтанних, визначених ситуацією чи висловлюванням співрозмовника. Діалог – це, по суті, ланцюг

реплік [267, с. 115]. Реплікам діалогу притаманні неповні речення, „різноманітні фонетичні скорочення і несподівані формоутворення, і незвичні словоутворення, і дивне на перший погляд слововживання, і, нарешті, різні порушення синтаксичних норм” [267, с. 115]. Всі особливості діалогу Л.В. Щерба пояснює недостатнім контролем свідомості, участю у процесі діалогічного спілкування ситуації, жесту, міміки, інтонації, прагнення мовців до „спрощення” свого мовлення.

У сучасній науковій літературі терміни „діалог”, „діалогічне мовлення”, „діалогічне спілкування” мають ідентичне значення і є взаємо заміниками, оскільки діалогічне мовлення та діалогічне спілкування розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача і мовця. Обмін висловлювання відбувається таким чином, що за допомогою їх послідовно-часової низки створюються діалогічні тексти (діалоги) для досягнення певної мовленнєвої мети [189, с.73]. Діалог – це „форма мовлення, що характеризується зміною висловлювань двох або декількох (полілог) мовців (співрозмовників), безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією” [189, с. 74]. Діалог, за словами В.Л.Скалкіна, - це форма усного мовлення, комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухача, він протікає у певній ситуації і є її продуктом [226, с. 6].

Діалог – це „особливий вид діяльності, мета якої – обмін думками, встановлення взаємо порозуміння” [123, с. 74]; „процес спільного словотворення, у якому мовленнєва поведінка кожного з учасників значною мірою з'ясовується мовленнєвою поведінкою іншого (інших) партнера (партнерів); процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників комунікації” [255, с. 9].

Поняття „діалогічне мовлення” – це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю й комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, послідовно породжених двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [228, с. 6]; „особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якої реалізуються у процесі безпосереднього спілкування між

співрозмовниками в результаті послідовного чергування стимулювальних і регулювальних реплік” [255, с. 9].

За В.Л. Скалкіним, діалог – не тільки сам процес мовленнєвої діяльності (діалогізування), а і його результат – діалогічний текст. Діалогізування – це процес мовленнєвої взаємодії, що передбачає обмін репліками [228, с. 6]. Обмін репліками інакше називають реплікуванням.

Уже в перших роботах, присвячених вивченню мовленнєвої специфіки діалогу, була зроблена спроба розглянути діалог не як низку окремих незалежних висловлювань, а як систему реплік, пов’язаних між собою за певними правилами діалогічного мовлення. Діалогічні єдності кваліфікують за кількістю реплік, що складають діалогічну єдність: двочленні, тричленні, багаточленні, при цьому будівельним матеріалом для діалогічних єдностей є репліки, всередині яких спостерігається особливо тісний змістово-лінгвальний зв’язок [190, с.29]. Так, Г.О. Винокур доходить висновку, що будь-яка нова репліка пов’язана з тими, що її випереджають. Зв’язок реплік здійснюється за допомогою слів – зв’язок (повторенням одного й того самого слова у кінці першої репліки й на початку третьої; використання у репліках слів загальної слово утворювальної основи; використання у другій репліці займенника, а також за допомогою того, що друга репліка містить слова, які доповнюють склад першої репліки, чи друга репліка є продовженням попередньої [68].

Діалогічне мовлення у звичних побутових умовах характеризують як спонтанний, напівсвідомий відносно форми процес, тобто особливістю повсякденного мовленнєвого спілкування є „непідготовленість” актів говоріння й відсутність у мовця уваги до запитання форми, що веде до широкого використання підготовлених моделей, штампів. На думку Ф.Лезінгер, „діалоги нерідко повністю складаються із стереотипних відповідей на стереотипні запитання; багато запитань є не що інше, як стимули, для яких уже є зразки готових відповідей” [145, с. 154 - 190].

Діалог вважають особливим видом тексту, який завжди складається з кількох частин часто несамостійних. Його значення складається зі змісту, який

закладено в мовленнєвих відрізках з явним словесним вираженням, і з того, що мається на увазі. Серед інших шляхів обміну інформацією найбільш простим і елементарним є діалог із висловлюваннями учасників, що чергуються. У ньому репліки співрозмовників чергуються здебільшого досить швидко й породжують одна одну. Це призводить до їхнього тісного змістового та структурного взаємозв'язку. Змістовий бік діалогу розчленований між співрозмовниками й одночасно поєднаний предметом розмови. Певна інформація складається у результаті зусиль двох осіб.

Найменшу відносно самостійну одиницю мовлення учасників комунікативного акту в лінгвістиці називають діалогічною єдністю. За Л.М.Михайловим, діалогічна єдність – це „монотематична одиниця діалогу, яка володіє комунікативною цілісністю, утворюється двома (чи більше) комунікантами, задається комунікативною інтенцією й виражається у логіко-семантичній цілісності (когерентності), а також граматичній, лексичній, просодичній (повній чи частковій) цілісності” [180, с.152].

Під діалогічною єдністю розуміють ті форми поєднання реплік в одне структурно-змістове ціле, за зразком та моделлю якого будується діалогічне мовлення. Воно зазвичай заповнюється двома реченнями, тісно пов'язаними за змістом. Кожна попередня репліка в ньому впливає на зміст і будову наступної, а наступні, у свою чергу, визначають зміст попередніх. Таким чином, тільки в єдності й визначається змістова повнота того чи того відрізка діалогічного мовлення.

Специфічність діалогу, складність його структури зумовлені взаємодією цілої низки факторів, які необхідно враховувати: певний психічний стан мовця й того, хто слухає, а також урахування того факту, що комуніканти є членами певного людського колективу зі звичними нормами й правилами мовленнєвої поведінки. Будь-яка комунікація, націлена на мовленнєву діяльність, виникає ситуативно, тобто для конституювання діалогічного мовлення потрібні не менше двох мовців, які спілкуються однією мовою й мають спільну тему розмови, а також певні умови спілкування. „Розмовне мовлення, за Будаговим,

насамперед – це мовлення ситуацій, які б складні думки не висловлювали співрозмовники у процесі розмови, вони завжди будуть спиратися на ситуацію, у якій проходить розмова” [52, с. 92].

Зміст і структура діалогу зумовлюється низкою позамовних факторів: темою та метою діалогу, обставинами й умовами, в яких він проходить, особистими якостями учасників діалогу (віком, темпераментом, рівнем освіти, професіональними та іншими інтересами). Змістом діалогу можуть бути побутові, повсякденні запитання, запитання науки, техніки і т.ін. Діалог, що проходить у невимушених обставинах, неофіційному оточенні, характеризується швидкою зміною реплік: самі репліки вирізняються лаконічністю, еліптичністю, граматичною і смисловою незавершеністю, тобто мають чимало особливостей розмовного мовлення. У такому діалозі кожна наступна репліка (відповідь) структурно зумовлена попередньою реплікою (запитанням); і запитання, і відповідь будуються із урахуванням конкретної ситуації, мети. Кожна із реплік, що взята окремо, стає незрозумілою, всі разом вони складають єдине мовленнєве ціле, яке неможливо розглядати по-іншому, окрім як особливе комунікативне і структурно–граматичне поєднання [110, с. 3], що називається діалогічною єдністю, на відміну від відносно самостійних за формою і змістом реплік. Репліка діалогу – це відтворене дослівне чуже мовлення.

При безпосередньому діалогічному спілкуванні особливо підвищується роль екстралінгвістичних засобів: міміки, жестів, просодії. Інтонація визначає порядок слідування компонентів у висловлюванні, модифікує значення слів і висловів. Вона завжди корелює із ситуацією, тобто за інтонацією завжди можна встановити, хто з ким розмовляє. У свою чергу, конкретна комунікативна ситуація зумовлює інтонаційне аранжування діалогу.

Для діалогу характерний швидкий темп мовлення, реплікування. Репліки або змінюють, або перебивають одна одну, підготовка до власного висловлювання йде одночасно із сприйняттям чужого мовлення. Прагнення висловлювати те, що має найбільшу комунікативну цінність, спираючись при



цьому на попереднє висловлювання, а також дефіцит часу на обмірковування відповідної реакції визначають структурну й семантичну взаємообумовленість черги суміжних реплік. Спостерігається часте використання еліптичних речень, кожне з яких, незважаючи на стислість і зв'язок з попереднім, становить собою нове судження. Непідготовленість і швидкий темп визначають високий ступінь клішування, шаблонності діалогічного мовлення, включення до нього „соціально звичних мовленнєвих формул”, готових речень (С.С. Беркнер, Е.П. Шубін, О.Б. Сиротина і ін.). Отже, діалог – це комунікативний акт, у якому кожний із співрозмовників хоча б один раз виступає по черзі в ролі мовця і слухача [110].

Запитально-відповідальна єдність вважається класичною формою діалогу. Такі єдності раніше за інші виокремлені у складі діалогічної ланки й краще за інші вивчені [9].

У лінгвістичних роботах (М.Я. Дем'яненко, С.В. Кисла, К.А. Лазаренко) відзначаються такі особливості діалогічного мовлення: ситуативність (пов'язана з обставинами, в яких проходить розмова, і відношеннями комунікантів); контекстуальність (кожне наступне висловлювання в ній значною мірою обумовлене попереднім); згорнутість; реактивність (репліка є мовленнєвою реакцією на мовленнєвий і не мовленнєвий стимул); мало організованість (репліка зазвичай довільна, заздалегідь не обміркована, незапрограмована); стислість висловлювань і простота їх синтаксичної побудови [84]. Діалог як вид мовленнєвої діяльності складний тим, що в ньому передбачається швидка зміна актів сприймання й говоріння. Говоріння – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, в результаті якого людина висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі [196, с. 33].

Думка мовця кодується за допомогою акустичних комплексів – слів, словосполучень, речень. Якщо говоріння – це надсилання мовленнєвих акустичних сигналів, які є носіями інформації, то слухання (аудіювання) полягає у сприйманні і розумінні акустичних мовленнєвих сигналів [189, с.73]. Слухання – це підготовка до контакту з іншою людиною. Як стверджують

психологи, слухання – це важка праця, але й найміцніший дарунок, яким можна одарити іншого [5, с.25].

У науковій літературі відсутня єдина думка щодо визначення видів, типів, форм діалогу. Існують різні підходи й класифікації, у яких один і той самий різновид діалогічного мовлення виступає чи-то тип, чи-то вид діалогу. Так, за стильовими різновидами розрізняють: побутовий, навчальний, діловий діалог [196]. У рамках структурно-функціонального підходу І.Л. Бім пропонує класифікацію мікродіалогів, в основу якої покладено зміст і формальні особливості: діалог-розпитування, діалог-з'ясування, діалог-обмін розмірковуваннями, враженнями, діалог-волевиявлення [32, с. 12].

С.Ф. Шатілов і П.Б. Гурвич розрізняють діалоги за ступенем готовності: повністю готовий, заучений діалог, частково трансформований; за цілеспрямованістю: цільові й вільні діалоги; за кількістю учасників: парні і групові [83]. Вчені (П.Б. Гурвич, Т.Є. Сахарова, А.А. Хомедович) виокремлюють діалог-пояснення, діалог-суперечку, діалог-договір, ситуативно-обумовлений діалог, бесіду-обговорення [83], [219], [246]. Г.М. Уайзер за спрямованістю потоку інформації виокремлює: діалог-справу і діалог-бесіду [241].

Різновидом діалогічного мовлення є полілог – „розмова декількох осіб, учасників комунікативного акту” [189, с. 74]. Виокремлюють дві форми полілогу: одну, що складається із взаємозумовлених пов'язаних реплік; іншу – яка складається із реплік, хаотично вимовлених й звернених до іншого адресату [111, с. 166]. Перша форма полілогу зустрічається під час диспуту, дискусії і т.ін. Друга форма – характерна для мітингів, зборів [111].

Якщо в діалозі беруть участь „один мовець і один слухач, які в наступному моменті спілкування міняються ролями”, то в полілозі „ролі співрозмовників складніші: один мовець... повинен привернути увагу не одного, а кількох слухачів” [151, с. 35]. У наступний момент спілкування ролі змінюються: мовцем стає один із слухачів. Спільними рисами діалогу і полілогу є: діалогічна єдність як одиниця діалогу і полілогу, лінгвістичні особливості,

паралінгвістичні засоби, різновиди реплік як складників діалогічного мовлення, дидактичні можливості, якість оцінок предмета розмови [189]. Проте є і відмінні риси, а саме: кількість співрозмовників, якісний склад (мовці, слухачі, реплікатори), структура елементарного циклу (звертання і реакція на звертання), інтенсивність паралінгвістичних засобів, сума зусиль, витрачених на спілкування. Враховуючи спільні і відмінні риси діалогічного і полілогічного мовлення, вважаємо, що полілог є однією із форм розмовного мовлення.

У діалозі багато звертань, запитальних, сполучених та окличних речень [65, с. 16]. Для синтаксису діалогу характерні неповні, еліптичні, односкладні речення. Діалог, на відміну від монологу, що може бути задалегідь підготовлений, майже завжди носить спонтанний характер. Діалог виникає тоді, коли свідомість особистості орієнтована на обмін думками, міжособистісні контакти, взаємне збагачення досвідом тощо [90, с. 133]. „Діалогічне мовлення ніби „тече” само по собі, кожний новий вислів у ньому цілком зумовлений ситуацією і попередніми висловами (контекстом)” [149, с. 194], монологічне мовлення позбавлене такої довільності. Його зміст, задум, логіку визначає той, хто виголошує монолог [222, с. 128].

Між діалогом і полілогом – різновидами усного мовлення – існують певні відмінності. зазначимо, що в літературі не завжди досить чітко розмежовуються ознаки цих понять.

За кількістю учасників ситуація усного мовлення розділяється на монолог, діалог, полілог (деякі дослідники вважають останні два варіанти одного типу спілкування). Якщо одна людина говорить, а інші тільки слухають, то це монологічна форма мовлення. „Монолог – розгорнуте висловлювання однієї особи, вид мовлення, зовсім чи майже не пов'язаний з мовленням співрозмовника ні в змістовому, ні у структурному відношеннях” [133, с. 18]. Безпосередньої реакції співрозмовника на те, про що йдеться, тут не передбачається, він тільки слухає, тобто у слухача в монологі пасивна роль. На думку багатьох дослідників, справжній монолог – писемне мовлення, що звернене в зовнішній світ без безпосередньої реакції.

Однак існують й інші погляди. Так, Е.Д. Поливанов вважає, що „по суті, усе, про що ми говоримо, має потребу в слухачеві, який розуміє, у чому справа” [202, с. 27]. Тому важко погодитися з думкою Т.Г. Винокур про безадресну сутність монологу [67, с. 217–220]. Л.В. Щерба писав про монолог як мовлення „в нікуди, що може відбутися лише як породження чи спеціальне естетичне завдання”, він підкреслював і на необхідності відображення в монолозі „спілкування зі світом через власне сприйняття мовця” [270]. Отже, необхідна неодмінна наявність одержувача монологічного тексту, а інакше спілкування неможливе. Тому монолог – не є закритою структурою. При формуванні і породженні мовного тексту мовець орієнтується на потенційного реципієнта: його нестатки, чекання, рівень підготовки до сприйняття цього тексту, вік, соціальний стан, емоційно–психічний стан й інші характеристики. Отже, монолог, як і діалог, можливо розглядати з позицій дискурсу, розподілу мовних ролей. Хоча в цьому випадку не передбачається зміни мовних ходів, як це відбувається в діалозі.

Зауважимо, що діалог – центральний вид розмовної комунікації. Розмовні монологи майже завжди включають у свій склад діалогічні компоненти. Що стосується полілогу, то його взагалі розглядають як модифікацію діалогу. Саме діалог найбільше контрастно протиставляє розмовне мовлення і кодифіковану літературну мову, в текстах якої діалоги посідають далеко не центральне місце [263, с. 131].

Діалог є найбільш розповсюдженим жанром спонтанного розмовного мовлення. Конкретні умови комунікації і різні типи взаємин між мовцями визначають широкий діапазон типів діалогів. Це можуть бути різні обговорення – ділові і неділові, суперечки, обмін думками. Побутові розмови про домашні справи і т. ін. Телефонні розмови всіх типів завжди є діалогами.

Залежно від ступеня участі співрозмовників діалог поділяється на різні типи. Найбільш відрізняються один від одного діалоги, у яких поперемінно говорить то один, то інший учасник, і діалог, у якому говорить переважно один, у цьому випадку довжина реплік збільшується, змінюється їхня структура, і

діалог наближається до монологу.

Як специфічний тип діалогу можна виділити розмовну мініатюру, „мікродіалоги”. Ситуативно прикріплені репліки, тобто таке спілкування людей, коли майже все задано ситуацією і „спільністю апперцепційної бази” [216, с. 15]. У подібних випадках коментар до тексту може перевершувати за величиною сам текст, що складається з одного-двох слів.

Полілог є таким жанром спонтанного розмовного мовлення, у якому беруть участь декілька мовців, і всі вони активні в мовному відношенні. Розмова, в якій з трьох учасників двоє слухають одного мовця, час від часу вставляють одну–дві репліки, на думку дослідників спонтанного розмовного мовлення, полілогом бути не може. Для полілогу характерне одночасне розгортання декількох тем, тематичні переключення, велика амплітуда коливань смислового і формального зв'язків реплік, значеннева „зигзагообразність” і т. ін., тобто нерозчленована мовна поліфонія, при якій кілька діалогів чи полілогів проходять паралельно, часом перехрещуючись.

Отже, незважаючи на те, що діалог і полілог часто протиставляються монологу, між цими формами мови існує тісний взаємозв'язок: у процесі діалогу чи полілогу може спостерігатись і монолог, коли ініціатива ведення бесіди виявляється в одного учасника. У цьому випадку інші учасники перетворюються на слухачів. Діалог розпадається на монологи, а полілог – на діалоги, тобто всяке спілкування йде через монологи, через індивідуальне мовлення складових певного мовного співтовариства. Діалогічне і полілогічне мовлення залишаються сумою монологів, оскільки мовлення у цих формах спілкування залишається індивідуальним, адже кожна людина індивідуальна і неповторна.

У композиційній побудові діалог і полілог не відрізняються чіткістю і стрункістю внаслідок того, що створюються спільними комунікативними зусиллями декількох осіб, що беруть участь у розмові; цей факт накладає значний відбиток на характер уживання мовних засобів у діалозі і полілозі. Для них характерні зустрічні чи окурсивні зв'язки, тоді як для монологу –

приєднувальні чи кумулятивні. Крім того, діалогу і полілогу властиве вживання спеціальних форм комунікативної настанови, що обслуговують мовленнєве спілкування. Отже, розподілена між двома чи декількома комунікантами тема діалогу різко відрізняється від теми монологічного тексту. Тема діалогу і полілогу має великий динамізм, активність, тоді як монологічне висловлювання є завершеним, закритим у семантичному плані.

Монологічна і колективна форми спілкування вирізняються і сферою вживання [77]. Основні комунікативні ситуації вживання монологічного мовлення – це сфера мистецтва, ораторського виступу, спілкування по телебаченню і радіо, ситуація навчання (мовлення вчителя в класі). У побутовому спілкуванні, у побутовій розмові монологічне мовлення зустрічається відносно рідко. Що ж стосується колективних форм спілкування – діалогу і полілогу – вони широко поширені й у побутовій розмові, і в художній літературі.

Монологічне мовлення має складну композиційну структуру, потребує завершеності думки, суворішого дотримання граматичних правил, чіткої логіки та послідовності під час викладу того, про що хоче сказати особа, яка виголошує монолог [32, с. 133].

Для монологу характерне чергування елементів розмовної та книжкової мов (В.В. Виноградов) [65], складніша синтаксична будова (Л.В. Щерба), порядок слів у монологічному мовленні ближчий до того, який існує в писемному мовленні (О.Б. Сиротиніна); неврівноваженість потенціалу [65, с. 16]; монолог оформлюється повним стилем вимови (Л.В. Щерба). У монологі співвідношення інформаційних рівнів стабілізоване, що приводить до одностороннього спрямування мовлення. Для того, щоб монолог відбувся, треба дотримуватися таких вимог: „мовець повинен перебувати на вищому інформаційному рівні, ніж слухач, він повинен мати намір і готовність передавати інформацію” [271, с. 69].

Отже, розглянуті нами форми усного мовлення – діалог, полілог, монолог є складниками розмовного мовлення з різним ступенем їх прояву; найбільша

питома вага в розмовному мовленні звісно належить діалогу.

**1.2.2. Особливості спонтанного розмовного мовлення.** У наявній літературі паралельно функціонують терміни „спонтанне” і „розмовне” мовлення, подекуди ототожнюють їх значення. Спонтанне мовлення має низку рис, властивих розмовному мовленню, але йому притаманні характеристики, які виокремили британські психолінгвісти Дж. Міллер та Р. Вейнерт. Учені описують такі особливості спонтанного розмовного мовлення: спонтанне мовлення виникає без підготовки й відсутності часу на корекцію; спонтанне мовлення обмежене короткочасною пам’яттю як мовця, так і слухача; спонтанне мовлення продукується людьми, які безпосередньо спілкуються один з одним (особисто чи по телефону), у певному контексті; у спонтанному мовленні особливу роль відіграє наголос, ритм, темп і тембр голосу; безпосереднє спонтанне спілкування супроводжується жестами, мімікою, проксемікою, що несе додаткову інформацію [275].

Учені таким чином подають лінгвістичні характеристики спонтанного мовлення: у спонтанному мовленні спостерігається досить чіткий розподіл інформації, кожна фраза чи висловлювання несе певну її кількість; для типового спонтанного тексту характерне зменшення кількості підрядного зв’язку й збільшення випадків сурядного зв’язку; синтаксис спонтанного мовлення у цілому фрагментований і спрощений: специфічні менш складні конструкції, основну роль у визначенні відношень між реченнями відіграє дейксис; у неформальному розмовному мовленні висловлювання не є важливою аналітичною ланкою; в усному спонтанному мовленні спостерігається вживання граматичних конструкцій, нетипових для письмового мовлення [274].

Є.О.Земська розмежовує терміни „непідготовленість” і „спонтанність” і називає спонтанним „мовлення, що виникло без впливу ззовні, без зовнішніх імпульсів” [106, с. 8]. Це взагалі справедливо, зауважує автор, оскільки такий підхід відповідає як етимологічному, так і актуальному значенню слова „спонтанний”: „той, що викликаний не зовнішнім впливом, а внутрішніми

причинами, довільний” [106, с. 574]. Водночас Є.О. Земська розглядає термін „розмовне мовлення” з ознакою спонтанності: це „живе непідготовлене усне мовлення” [106, с. 5].

Зауважимо, що О.А. Лаптева не заперечує можливість збігання понять спонтанності і непідготовленості, якщо розуміти спонтанність мовлення як „властивість мовлення, що формується у момент повідомлення” [143, с. 198].

На думку С.С. Беркнер, найбільш важливими, провідними соціально–психологічними ознаками розмовного мовлення, які впливають на його стилістичну організацію, є неофіційність і невимушеність. Спонтанність (разом із невимушеністю) автор залишає як ознаку усної форми мовлення. У цьому плані, на його погляд, розмовність „майже не залежить від типу і форми мовлення й може проявлятися як в усному, так і в писемному, як в діалогічному, так і в монологічному мовленні” [30, с.21]. А.М. Антипова розглядає спонтанне мовлення як „різновид усного розмовного діалогічного мовлення, яке вирізняється тим, що учасники діалогу не готуються до акту спілкування, не обмірковують заздалегідь того, що мають намір висловити. Спонтанне мовлення носить, немовби, подвійний характер. З одного боку, йому властива непідготовленість (спонтанність), з іншого боку, мовці користуються готовими, закріпленими в системі мовлення формами. Вибір цих форм відбувається в безпосередньому акті спілкування” [4, с. 63].

А.М.Антипова під спонтанним мовленням розуміє усний вид непідготовленого діалогічного мовлення [3]. Спонтанне мовлення завжди припускає уявного співрозмовника; його різновидом є телефонні розмови, коли співрозмовники не бачать один одного. Встановлено, що в такій ситуації мовлення мовців стає більш літературним [3, с. 61]. За Є.А.Земською, літературне розмовне мовлення протиставляється кодифікованій літературній мові і тим самим виокремлюється як особливий об’єкт дослідження на підставі трьох екстралінгвістичних бінарних ознак: неофіційність розмовного мовлення / офіційність обстановки, в якій протікає комунікація у кодифікованій літературній мові; спонтанність розмовного мовлення / підготовленість



комунікативного акту (кодифікована літературна мова); особиста участь мовців у комунікації розмовного мовлення / відсутність прямих контактів між мовцями (дописувачами) і слухачами (читачами) [107, с. 71].

У подальшому визначенні відбувається змішування двох основних понять „мова” і „мовлення”, традиційне для лінгвістики в недавньому минулому. О.Б. Сиротиніна, аналізуючи дослідження учених, зазначає, що наявність специфічних ознак розмовного мовлення визначається більшістю дослідників. Водночас зауважує, що „деякі розбіжності в поглядах існують тільки з приводу того, чи можна серед названих ознак знайти провідну, і, якщо можна, то яка ознака є провідною” [226, с. 23].

Отже, основними специфічними особливостями спонтанного розмовного мовлення, як випливає з аналізу, є: усна форма; непередбачуваність; спонтанність; неофіційність відносин між мовцями, відсутність настанови на повідомлення, що має офіційний характер; діалогічний / монологічний характер, що припускає наявність одного чи декількох співрозмовників; реалізація у природних комунікативних умовах; невимушеність, відсутність сподівання на фіксацію; використання готових, закріплених у системі мови форм, вибір яких відбувається в безпосередньому акті спілкування; звідси – високий рівень ідеоматичності, семантичний синкретизм, синтаксична еліптичність, предикативність, широке використання клішованих форм у системі специфічних моделей інтегрування і просодичного оформлення значеннєвих одиниць у мовному тексті; редукція ненаголошених голосних аж до повного їх зникнення; повтори, оказіоналізми, значимість інтонації та подовження голосних, ритмічність й уривчастість мовлення, вільний зв'язок синтаксичних структур та інші властивості, які є звичними для розмовного мовлення, а не його особливостями.

Специфічними особливостями спонтанного розмовного мовлення визначаються можливості його дослідження, оскільки в цьому плані спостерігається низка проблем. Перша з них – пов'язана з усним характером спонтанного розмовного мовлення і можливостями його фіксації з метою

подальшого вивчення. Передавання усного спонтанного розмовного мовлення у письмовій формі, не є адекватною. Про це зазначають ряд авторів: А.М. Антипова [3], [5], [55], [256], Є.О. Земська [216] та ін.

Так, А.М. Антипова переконливо доводить недосконалість письмової фіксації спонтанного розмовного мовлення. Вона відзначає, що, навіть, самі автори таких текстів, записаних на плівку і перенесених на папір, відмовляються визнати їх своїми, подекуди запевняючи, особливо тривалий час після запису, що вони нічого подібного не висловлювали. Учена пояснює подібне парадоксальне явище тим, що на папері не фіксуються, не можуть бути зафіксовані „просодичні і невербальні засоби, що значною мірою передають зміст висловлення” [3], [5], [55]. Висловлена думка підтверджується низкою експериментів щодо сприйняття спонтанного розмовного мовлення. Спонтанне розмовне мовлення аудіо запису сприймається аудитором значно гірше, ніж те саме спонтанне розмовне мовлення у відеозаписі [216].

Роль невербальних засобів спонтанного розмовного мовлення є досить істотною, і це пов'язано з тим, що спонтанне розмовне мовлення часто буває емоційно прикрашеним. Невербальні засоби у процесі комунікації почасти виступають „єдиним каналом, здатним передати інформацію про емоційний стан того, хто говорить” [5, с. 74].

У плані передавання логічної інформації діапазон застосування невербальних засобів теж достатньо широкий. Невербальні засоби часто замінюють вербальні, можуть, навіть, замінювати окремі слова і фрази у процесі мовленнєвої комунікації і виступати як певна система одиниць, деякою мірою синонімічна вербальним засобом, що найчастіше їх доповнює.

Крім того, ряд дослідників (А.М. Антипова, Є.А. Земська, Е.П. Шапа та ін.) усного мовлення дійшли висновку, що у процесі породження усного мовного висловлення просодичний компонент є найважливішим у цьому процесі. Він дозволяє максимально чуйно реагувати на „прагматичну настанову мовця і залежно від неї може виконувати домінуючу роль при організації змістової структури усних текстів в умовах не тільки спонтанного, але і не

спонтанного комунікативного акту” [54, с. 29].

Саме в силу цих специфічних особливостей спроби записати спонтанне розмовне мовлення на папері засобами писемної мови, тобто літерами, виглядає часто як нескладний і незрозумілий текст. Наявність цих факторів змушує визнати необхідність вивчення спонтанного розмовного мовлення як особливого об’єкта, який складається не тільки з мовних засобів, що піддається письмовій фіксації.

Необхідність урахування означених компонентів у процесі дослідження спонтанного розмовного мовлення передусім пов’язане з методами і способами його вивчення. Безупинний розвиток і вдосконалювання технічних засобів поступово розширює діапазон цих можливостей, але далеко не всі проблеми знайшли своє вирішення на сьогодні, і, можливо, частина їх виявиться і надалі нездоланною. Досить давно вже були спроби запису спонтанного розмовного мовлення на папері, але при цьому відбувалася втрата дуже істотної частини інформації, пов’язаної з неможливістю фіксації просодичних і невербальних засобів.

Зазначимо, що спонтанне розмовне мовлення – дуже неоднорідне явище з погляду жанрової розмаїтості. Широку тематичну розмаїтість текстів можна об’єднати в ситуативні жанри, враховуючи комунікацію і кількість учасників спонтанного розмовного мовлення. Велике значення має і психологічна настанова на обмін інформацією, чи на повідомлення або розповідь. У спонтанному розмовному мовленні дуже часто можна зустріти ситуацію, у якій відсутня чітка психологічна настанова, подібна ситуація може виникнути у випадку невимушеного дружнього спілкування, таке спілкування, за визначенням Е.П. Шапа, є „балаканиною” [256, с. 13].

У дослідженнях із спонтанного розмовного мовлення мова йде переважно про три основні жанри спонтанного розмовного мовлення: розповідь, діалог і полілог. Найбільше повно така жанрова класифікація представлена в роботах авторського колективу під керівництвом Є.О. Земської, які досліджують розмовне мовлення [216].

Розповідь у спонтанному розмовному мовленні, зазначає Н.Ю. Шведова, принципово відрізняється від розповіді чи монологу мови кодифікованої. „Розмовний монолог – це форма невимушеної розповіді, безпосередньо зверненого до слухача чи слухачів” [260, с. 68]. Розповідь у спонтанному розмовному мовленні є здебільшого викладом якихось подій, переказом книги, кінокартини і т. ін. мовцем. Іншими словами, домінуюча роль у цьому жанрі належить оповідачу. Необхідною умовою у спонтанному розмовному мовленні є, з одного боку, те, що розповідь обов’язково хтось слухає й обов’язково реагує на неї по-різному, виражаючи згоду чи незгоду, милування, подив і т. ін. У ході розповіді оповідача часто перебивають і перепитують. Важливою рисою розповіді у спонтанному розмовному мовленні, зазначає вчена, є те, що на відміну від доповідача чи лектора, який веде монолог у кодифікованій літературній мові, якому репліки з місця здебільшого заважають, оповідач у спонтанному розмовному мовленні має потребу в співучасті і підтримці. Якщо слухачі не виражають свій інтерес участю в комунікації, оповідач часто втрачає свій ентузіазм. Це є одним доказом на користь діалогізованості розповіді у спонтанному розмовному мовленні [260].

Своєрідним різновидом жанру розповіді є стимульована розповідь. Подібна форма звичайно має місце в ситуації, коли один зі співрозмовників веде запис і зацікавлений у розповіді. Тому він сам бере участь репліками, що націлюють на продовження розповіді і стимулюють оповідача, однак свою участь у розмові свідомо максимально обмежує. Зауважимо, що стимульована розповідь часто зустрічається в роботі дошкільних навчальних закладів, коли вихователь веде розмову з дитиною.

В окрему групу виділяються „стереотипи”, які є своєрідним жанром мови, ситуативне кліше, в основі яких лежить мовний автоматизм, що відрізняється частою повторюваністю життєвих ситуацій, до яких прикріплене мовлення: це всі етикетні формули, а також автоматизовані репліки-реакції.

Специфіка мовного спілкування в рамках спонтанного розмовного мовлення, з одного боку, породжує своєрідність жанрів розмовного мовлення,

що докорінно відрізняється від жанрів кодифікованої літературної мови, а з іншого боку, розмиває межі між цими жанрами, так що у процесі спонтанного розмовного мовлення один жанр природно переходить в інший.

Ще одна особливість спонтанного розмовного мовлення полягає в стилевій неоднорідності. Дослідження усного розмовного мовлення на матеріалі „мовлення міста” [216] засвідчує, що мовну стихію сучасного міста утворює мовний потік, у якому спонтанне розмовне мовлення функціонує неізолювано. Воно співіснує із суміжними сферами усного міського мовлення.

Учені виокремлюють такі мовленнєві формації спонтанного розмовного мовлення:

- Зміни, що виникають під впливом навколишніх мов. Подібні впливи виявляються найбільше яскраво в колишніх національних республіках, в автономних областях, прикордонних територіях і виявляються на всіх ярусах мовної системи.

- При відсутності іншомовного оточення у спонтанному розмовному мовленні зустрічаються, з одного боку, елементи просторіччя, з іншого боку, елементи кодифікованої літературної мови, а саме її офіційного варіанта.

- У країнах, слов'янських країнах часто зустрічаються елементи просторіччя і арго, оскільки вони є улюбленими, типовими засобами мовної гри, засобами створення мовної експресивності, тими фарбами, які мовець використовує і для невибагливого жарту, і для складного каламбуру чи гостроти [216].

- Непідготовленість і стихійність розмовного мовлення приводить до того, що в ньому часто зустрічаються застереження різного роду, які не є фактами системи розмовного мовлення і які повинні розглядатися саме як мовні помилки [216].

Отже, діалогічне мовлення вважається „найбільш характерним видом спонтанного розмовного мовлення” [3, с. 61]. Мовець не готується завчасно до акту спілкування (говоріння), не обмірковує передчасно того, що прагне висловити. Спонтанне мовлення володіє подвійними характеристиками. З

одного боку, йому властива невідготовленість (спонтанність), з іншого – мовці використовують готові, вже давно закріплені в мові форми. Вибір цих форм трапляється безпосередньо у процесі комунікації. Це і зумовлює такі особливості спонтанного мовлення:

- У спонтанному мовленні, як у ніякому іншому різновиді мовлення, злиті разом мовні і немовні засоби передавання думки та почуття (міміка, проксемика). Це пояснює певну „згорнутість” спонтанного мовлення, багато еліптичних і незавершених фраз, зростання комунікативної ролі просодії.

- У спонтанному мовленні відсутній план у виборі тем. З початку розмови не завжди можна прогнозувати її кінець. Мовці довго не зупиняються на одному запитанні: чи трапляється зміна теми розмови, чи обговорювана тема розглядається у різних аспектах. Зміна тем чи її аспектів трапляється регулярно. У цьому наявна своєрідна періодичність.

- У спонтанному мовленні відсутня „білість”. І це часто є сигналом до зміни реплік й може слугувати маркером межі реплік (зміна комунікативних ролей) у діалозі.

- Невідготовленість спонтанного мовлення веде до появи різного виду хезитацій, число яких підвищується із підвищенням напруженості чи складності обговорювання питання. Характер хезитацій залежить від низки обставин.

Так, за спостереженнями Дж. Рагсдейла [208], із підвищенням хвилювання підвищується кількість повторів, заїкувань, заміни фраз. Заповнені хезитаційні паузи часто говорять про те, що мовець не хоче втрачати ініціативи у веденні бесіди. Вони є своєрідним показником того, що мовець ще не все сказав. Хезитації властиві не тільки схвильованому мовленню, але й часто зустрічаються у спокійному й навіть уповільненому мовленні. Іншими словами, мовець використовує хезитаційні паузи чи повтори не тільки для того, щоб знайти потрібне слово чи фразу, але й напевне, для надання своєму тексту більше значимості. На думку А.М. Антипової, „хезитація – це невід’ємна частина спонтанного тексту і повинна розглядатись як структурна особливість спонтанного мовлення, його норма” [5, с. 64]. Найчастіше хезитації виникають

на початку чи в середині фрази. Однак ці паузи можуть виникати й на стику фраз. Із збільшенням кількості стереотипних фраз (кліше) зменшується кількість хезитацій.

Зміна фонаційних відрізків і пауз надає спонтанному мовленню своєрідну ритмічність. За спостереженнями Дж. Шварца та Дж. Яффе, довгі паузи змінюють короткий фонаційний відрізок та навпаки. У спонтанному мовленні спостерігається більше розмаїття мелодичних моделей, для яких типова мелодична „порізаність”. Темп мовлення нестабільний. Для спонтанного мовлення характерні короткі фрази, переважають прості речення, нерідкі еліптичні чи незавершені фрази. Звідси і переважання короткої синтагми. Для спонтанного мовлення характерні як повні, так і неповні синтагми [274].

Отже, характеристики спонтанного розмовного мовлення, які висвітлені у працях лінгвістів, є науковим підґрунтям дослідження специфіки розмовного мовлення дітей дошкільного віку.

**1.2.3. Текст і дискурс.** Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що більшість учених, які вивчали проблему усного розмовного мовлення, так чи так торкалися таких понять, як текст і дискурс. Звернемося до характеристики означених понять.

Проблеми тексту і дискурсу були об’єктом дослідження багатьох як зарубіжних (Н.Д. Аруппова, М.К. Бисималієва, О.Л. Каменська, С.В. Камикін, І.Р. Гальперін, М.Л. Макаров, Т.В. Матвєєва, Т.М. Ніколаєва, З.Я. Тураєва, О.Г. Резина, Тван Дейк та ін.), так і українських (Ф.С. Бацевич, І.В. Борисик, Т.В. Радзієвська, В.Я. Мельничайко, Є.О. Селіванова, К.С. Серажин та ін.) учених (Р. Барт, В.А. Подорога, Є.С. Шевченко, Ю. Хабермас) та ін.

Зазначимо, що із різноманітних пояснень поняття „текст” дослідники виокремлюють три основні підходи до його визначення [250, с. 64]: з нелінгвістичною спрямованістю (семіотичний), кількісний, структурно-семантичний текст. У рамках першого підходу текстом називається мова в будь-якій формі (говоріння, письмо, малювання, жестикулювання, певні жести), що є

висловленням, повідомленням й чимось ще, доступним розумінню [122].

У рамках другого підходу визначається розмір тексту, його об'ємні параметри. При цьому спостерігається різноманітність позицій, які свідчать про відносність поняття „текст”. За Є.Ришел, текст – це і речення, і висловлювання, і система висловлювань, і складне синтаксичне ціле, і надфразова єдність, і абзац, і мовленнєвий витвір у цілому, подекуди словосполучення і навіть окреме слово [41]. На думку І.Р. Гальперіна, найбільшою текстовою одиницею є том чи книга. Потім ідуть частина, розділи, відбивка й, нарешті, абзац і надфразова єдність. Найнижчою одиницею тексту науковець вважає надфразову єдність [76]. Близьке до цього визначення знаходимо в роботі Г.Я.Солганика, який називає над фразову єдність прозаїчною строфою [231]. Теза про те, що надфразова єдність є основною одиницею тексту, підтримується й іншими лінгвістами [240, с. 39].

Третю групу складають визначення, в яких особливо акцентується на структурно-семантичній організації тексту. Більшість авторів (А.І.Новікова та ін.) розглядають текст з погляду його структурно-семантичної єдності.

Текст – поєднана смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цільність (Ю.М. Лотман, І.Л. Севбо). О.О. Леонтьєв характеризує текст як „функціонально завершене мовленнєве ціле” [148, с. 28]. Цілісність тексту, за О.О. Леонтьєвим, визначається змістом, що представляється як „усвідомлено ціла єдність” [148]. На думку З.Я. Тураєвої, текст – упорядкована чисельність речень, поєднаних різними типами зв'язків (лексичним, логічним, граматичним), здатна передавати певним чином інформацію. Текст є складним цілим, що функціонує як структурно – семантична єдність. Учена розрізняє первинну моделюючу систему – текст як продукт природної мови, і вторинну моделюючу систему – текст як твір художньої творчості [240, с.39]. В основі обох форм лежить внутрішнє мовлення, у якому формується думка (Л.О. Булаховський, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, С.Л. Рубінштейн).

І.Р. Гальперін розглядає текст як особливість мовленнєвої творчості, що



має свої параметри, відмінні від параметрів усного мовлення. „Текст – не спонтанне мовлення; він лише імпліцитно розрахований на слухове сприйняття; він не тільки лінійний, він не тільки рух, процес – він також стабільний” [78, с. 19].

Отже, в сучасному філологічному розумінні текст – це „повідомлення, що існує у вигляді такої послідовності знаків, яка володіє формальним зв'язком, змістовою цілісністю й формально-семантичною структурою, що виникає на основі їх взаємодії” [156, с. 5]; текст – це мовленнєвий акт або низка пов'язаних мовленнєвих актів, здійснюваних індивідом у певній ситуації. Він є єдністю, що розщеплюється на висловлювання [71, с. 36].

Під висловлюванням у лінгвістичній літературі розуміють „одиницю повідомлення, якій притаманна змістова цілісність і вона може бути сприйнятою слухачем у певних умовах мовленнєвого спілкування” [10, с. 94].

І.І.Ковтунова розглядає висловлювання з позицій його актуального членування: висловлювання – це одиниця самостійного рівня мовної системи, яка не будується з одиниць нижчого рівня – речень, але створюється певним групуванням синтаксичних компонентів речення. Іншими словами, висловлювання сегментно збігається з реченням, а структурна організація висловлювання здійснюється за допомогою суперсегментних засобів – інтонації та порядку слів [117]. І.Г. Торсуєва відзначає, що висловлювання в ідеальному випадку повинно бути побудоване на структурній схемі речення, але така побудова не є обов'язковою для усіх видів висловлювання [239]. Авторка виокремлює прості і складні типи висловлювань. І якщо в першому випадку висловлювання дорівнює реченню, то у другому – висловлювання може бути рівним надфразовій єдності чи абзацу. Ототожнення висловлювання з мовленнєвим відрізком, який дорівнює лінгвістичним одиницям більш крупним, ніж речення, ми знаходимо в роботах зарубіжних авторів. Висловлювання як безперервна мовленнєва продукція одного мовця у процесі акту комунікації розуміється у роботі А. Weiss [278, с. 20].

Висловлювання – акт комунікації, що характеризується розумовою

цілісністю і може сприйматися читачем або слухачем [237, с. 28]. Терміном „мовленнєвого висловлювання” учені визначають одиницю мовленнєвого спілкування, що орієнтована на учасників мовлення [153]. На думку М.М.Бахтіна, „навчитися говорити означає навчитися будувати висловлювання, бо говоримо ми висловлюваннями, а не реченнями і аж ніяк ні окремими словами” [25, с.448]. Межі висловлювання визначаються зміною суб’єктів мовлення. Суттєвою конститутивною ознакою висловлювань є його адресність, зверненість до кого–небудь; вона має автора і адресата. Кожне конкретне висловлювання – „ланка в ланцюгу мовленнєвого спілкування певної сфери” [11, с.18].

Існують такі типи висловлювань: відповідь – це повідомлення про якість подій, що розгортаються у часі; опис-висловлювання про певні ознаки, властивості предмета чи явища; роздуми-висловлювання про причини якостей, ознак, подій [234, с. 26].

Кожне висловлювання має свої різновиди: розповідь-повідомлення, власна розповідь (оповідання), відповідь, перелік, найменування, оголошення, описи – пейзажні, портретні, описи інтер’єру, характеристика людини, предметів, явищ; роздуми – індуктивні (від часткового, конкретного до загального) і дедуктивні (від загальних положень до конкретних висновків), роздум-ствердження, роздум-спростування тощо.

Окремі вчені ототожнюють процес спілкування з текстом, інші розглядають текст як результат спілкування, співвідносять його з поняттям „дискурс”. На думку Ю.М. Лотман дискурс „постає текстом, „заплідненим” діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто з’являється з тексту, народжується в ньому”. Щодо ономазіологічної позиції, то спочатку породжується дискурс, який з плином часу „осаджується у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс” [156, с. 147].

Назва тексту має здатність обмежувати текст. Розрізняють кілька видів назв: назва – символ, теза, цитата, повідомлення, натяк, оповідання. Текст – це реальність, яка має лише їй властиві ознаки: членованість, автосемантию,

когезію, континуум, проспекцію, ретропроспекцію, модальність, інтеграцію, завершеність. Отже, основною одиницею мови, що виражає завершене висловлювання, є не речення, а текст [76, с. 139]; [112]; [114].

Цілісність тексту передбачає єдність задуму, семантичної програми, з якої розвивається текст. Цілісним буде той мовленнєвий відрізок, в основі якого лежить певна смислова єдність. У протилежному випадку слід вести мову про зв'язний, а не цілісний текст. На думку В.Г. Волошина, „у розмовному мовленні існують тексти зв'язні, але не цілісні, оскільки в ньому багато понять із спільною для мовця і слухача ситуацією” [71, с. 42].

Текст – це закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного та діалогічного мовлення, виражений в усній та письмовій формах [231, с. 123]. М.І. Пентилюк характеризує текст як „сукупність речень, що пов'язані із змістом, і мовними засобами”, що „створюються заради передавання інформації”, як „засіб відтворення зв'язного мовлення” [197, с. 18].

Як бачимо, вчені (В.І. Бадер, І.Р. Гальперін, С.І. Дорошенко, Т.М. Дрідзе, І.О. Зимня, О.А. Лаптева, Г.Я. Солгані, З.Я. Тураєва, Т.М. Ушакова та ін.) визначають такі категоріальні ознаки тексту: цільність, зв'язність, структурну та смислову оформленість, закінченість. На думку М.С. Вашуленко, текст є одиницею мови, її найвищим рівневим поняттям після звуків мовлення, морфем, слів, словосполучень і речень. Водночас текст є основною одиницею мовлення, що виражає завершення висловлювання [60].

Учені (А.М. Антипова, Т.Є. Рибіна, Є.А. Зоз та ін.) провідну роль у сприйманні тексту відводять інтонації, яка проявляється у регулярній періодичності схожих інтонаційних структур [209]. Інтонація структурує текст як ціле, визначає його жанрово-стилістичну спрямованість, здійснює функцію членування тексту на змістові шмати; виокремлює за ступенем важливості та інформативності відрізки тексту; служить засобом міжфразової єдності; виконує функцію впливу на слухача [239]. При розгляданні тексту як багатомірного явища Є. Шток (1995) відзначає, що функції інтонації як на

сегментному, так і супрасегментному рівнях, знаходять своє відображення.

Окремі лінгвісти (Г.В. Комишанська, О.А. Нечаєва) вважають найбільш суттєвою ознакою тексту інформативність, що визначає такі види інформації: розповідна, описова, пояснювальна. Вчені (І.О. Синиця, І.М. Соловійов) вважають, що в означених основних формах висловлювання думок активнішою є розповідна, описова – пасивніша, особливо, якщо мати на увазі усне розмовне мовлення [222].

Є.Н. Ширяєв визнає наявність тексту в розмовному мовленні, одночасно відзначає його специфіку (несамостійність висловлювань і тематична різноплановість, імпліцитність зв'язків і свобода того, хто слухає у їх осмисленні, активність того, хто промовляє у побудові тексту) [263].

Іншої думки О.Б.Сиротініна, яка вважає, що текстову організацію має не тільки писемне, а й усне мовлення, але не розмовне [223]. Умови розмовного мовлення не дають можливості тому, хто говорить продумати план своєї мовленнєвої творчості, не витримують цей план, якщо він у деяких випадках розмовного спілкування продуманий. Непомітні для співрозмовника зісковзування з однієї теми на іншу за асоціацією, нескінченні самозупинки і зауваження з боку співрозмовника залежно від ситуації, величезна роль невербальних засобів комунікації і спільності апперцепційної бази співрозмовників – все це виключає текстову організацію мови в побутовому спілкуванні, навіть у побутових монологів [227]. Отже, розмовне мовлення за можливості своєї організації різко відрізняється не тільки від писемного мовлення, а від будь-яких усних проявів кодифікованої літературної мови.

Серед особливостей розмовного мовлення виокремлюють такі, що притаманні всім розмовним текстам, і такі, які виявляють себе саме в діалогах. Ці особливості багато в чому пояснюються специфікою розмовного дискурсу. Дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими факторами [152, с. 136 - 137]; текст, взятий у подвійному аспекті; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і

механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах) [152]; процес вербального і невербального спілкування [105, с.41]. У лінгвістичній літературі термін „дискурс” уживається в різних контекстах і постає як „розмита категорія”, що „дрейфує” між текстом, контекстом, функціональним стилем, підмовою тощо [26, с.26].

Особливу роль у розмовному дискурсі належить прагматичним умовам, які утворюють вісь „адресант-ситуація-адресат”. При побудові розмовних текстів взагалі, і особливо діалогічних, широко використовуються засоби, що об’єднують адресата і адресанта, їх насичена і конкретна операційна база: „ті знання, той досвід мовців, які так чи так можуть входити при розмовному спілкуванні в комунікацію, мають зв’язок з її вербальною семантико-синтаксичною структурою” [269, с.9]. Розрізняють загально – і частково – апперцепційні бази. Загально-апперцепційна база – це ті фонові знання, які об’єднує тільки якийсь мікро колектив носіїв мови (сім’я, співробітник тощо) [20, с. 194 - 196]. Опертя на апперцепційну базу здійснюється під час побудови будь-яких розмовних текстів, але в діалозі це опертя проявляється особливо яскраво і послідовно, оскільки діалог передбачає однакову участь у комунікації її партнерів, і тому активується їх апперцептивна база.

Є.Н. Ширяєв зазначає, що існує три вагомні характеристики розмовного діалогу, які пов’язані з його дискурсом: широке використання неформальних зв’язків у діалогічних текстах, активність непрямих мовленнєвих актів у діалозі; використання в діалозі низки особливих постулатів спілкування [263, с. 133].

Термін „дискурс” використовується насамперед в англо-американській, а також у франкомовній літературі. Дискурс може розумітись: як текст у різних його аспектах; як зв’язне мовлення (З.З. Харрис); як актуалізований текст, на відміну від тексту як формальної граматичної структури (Тен А. ван Дейк); як когерентний текст (І. Беллерт); як текст сконструйований мовцем для слухача (Джилліан Браун, Джордж Юл); як результат процесу взаємодії у соціокультурному контексті (К.Л. Пайк); як зв’язна послідовність мовленнєвих

актів, тобто як увір, включений у комунікативно–прагматичний текст, на відміну від тексту як послідовності речень, відмінної від комунікативно–прагматичного контексту (І.П. Сусов, Н.Д. Артюнова); як єдність, яка реалізується як у вигляді мовлення, тобто у звуковій субстанції, так і у вигляді тексту, тобто в письмовій формі (В.В. Богданов); у філософії – як розмірковування з метою знаходження істини (Й. Хабермас) [27, с. 3-42].

Філософська суть терміна „дискурс”, на думку С.В. Каннікіна, в тому, що він є: 1) розчленування, розрізнення (уявлення) у формі висловлювання (висловлювання, що розчленовує); 2) форма (вираження), в яку може бути вкладений будь- який (необхідний) зміст; 3) вторинна мова (метамова) – особливо граматика, якій відповідає певний ментальний світ [114].

Як бачимо, в подібному визначенні розглядається зв’язок таких понять, як дискурс та текст, що є досить закономірним, адже дискурс – це одна із можливих інтерпретацій тексту, один із засобів його втілення.

Отже, можна виокремити три основні тенденції розробки теорії дискурсу: 1) ототожнення тексту і дискурсу; 2) дискурс як текст, що актуалізується в певних умовах; 3) дискурс як дискурсивна практика [168, с.12].

У статті Е.В.Хілханової подано детальний аналіз сучасних уявлень та визначень дискурсу. Є п’ять основних трактувань означеного поняття, що певним чином перехрещується з поняттям „текст”: дискурс – це передусім термін соціології, соціальної семіотики та політології – притаманний соціальній групі різновид мовлення; це соціальна одиниця, на відміну від тексту як лінгвістичної одиниці; дискурс – різні види актуалізації формальної текстової конструкції, які розглядаються в аспекті ментальних процесів і у зв’язку з екстралінгвістичними факторами (знаннями про світ, думками і т.ін.); в руслі когнітології: дискурс – процесуальне, діяльнісне явище; дискурс – мова у мові, але представлений у виді особливої соціальної реальності (логіко – філософське визначення дискурсу); під дискурсом розуміють усі форми усного чи писемного мовлення (побутові та офіційні розмови, інтерв’ю і т. ін); це поняття синонімічне діалогу чи розмові [248, с. 5 - 14]. Як бачимо, В.В.Красних права,

стверджуючи, що термін „дискурс” наскільки популярний, настільки і мало визначений [131, с. 192]. Н.Д. Артюнова розглядає дискурс як „текст, занурений у життя” з усіма відповідними „формами життя” [6, с. 137].

За М. Пентилюк, дискурс – це процес створення, відтворення, перетворення висловлювання – процес мовленнєвої перевірки [231, с.141].

Отже, дискурс – це сукупність взаємопов’язаних висловлювань (текстів), що реалізується у певних соціально-культурних, часових і просторових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресанта й адресата), процес вербального й невербального спілкування [26], [105], [264]. Дискурс – вербалізована мовленнєво–мисленнєва діяльність, складовими якої є лінгвістичні (засоби мовного коду) й нелінгвістичні (засоби інших семіотичних систем) компоненти.

Ф.С. Бацевич під дискурсом розуміє тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників [26, с. 138].

Отже, дискурс – це живий процес спілкування і водночас найзагальніша категорія міжособистісної інтеракції.

Отже, обґрунтовуючи основні положення Ф.С. Бацевича щодо понять „текст” та „дискурс”, відзначимо, що між текстом і дискурсом існує не тотожність, і не розмежування, а єдність, що є діалектичною і включає відмінності, що переходять та загострюються у протилежності: текст – це „дискурс”, який „зупинили”, вилучивши з них живі обставини, учасників з їх психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування тощо [26, с. 147]; текст – одиниця лінгвістичного аналізу, дискурс – комунікативного; у тексті, на відміну від дискурсу, відсутні паралінгвістичні засоби, текст – одиниця лінгвальна, а дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна (і трансактивна); термін „дискурс”, на відміну від терміна „текст”, не застосовують до давніх текстів, зв’язки яких із життям не відтворюються безпосередньо.

Лінгвістичний аналіз мовленнєвого висловлювання, дискурсу та тексту дозволяє виділити їх загальні риси: інформативність, цілісність висловлювання, певна підготовка та осмислення. Текст і дискурс „східні за своєю структурою і відрізняються лише формою передавання (усно чи письмово)” [70].

Отже, ми висвітлили супутні наукові поняття, розглянули лінгвістичні особливості діалогу, монологу, спонтанного розмовного мовлення, зробили лінгвістичний аналіз мовленнєвого висловлювання, дискурсу та тексту, що необхідно для нашого подальшого відбору мовленнєвого матеріалу, а також для визначення феномена „розмовне мовлення” дітей старшого дошкільного віку.

### **1.3. Дослідження проблеми розмовного мовлення у сучасній науці**

**1.3.1. Дослідження розмовного мовлення в лінгвістиці.** Проблему розмовного мовлення у лінгвістиці досліджувало ряд учених (Т.В. Бирдіна, М.Я. Вайс, Т.В. Винокур, Ю.Р. Гепнер, Є.О. Земська, Б.А. Зільберт, Г.Г. Інфантова, О.С. Лаптева, М.К. Мілих, І.А. Попова, І.П. Святогор, О.Б. Сиротиніна, Н.Ю. Шведова). Незважаючи на значну увагу лінгвістів до проблем розмовного мовлення, описані далеко не всі властиві йому явища. Розмовне мовлення у зв'язку з технічними труднощами його фіксації почали досліджувати порівняно недавно. Однак витoki вивчення усного розмовного мовлення вже було зазначено у працях учених – діалектологів ХІХ століття. Як відзначає О.А.Лаптева, в 50-60-х рр. ХХ століття було започатковано комплексне фронтальне обстеження тієї великої і неоднорідної сукупності явищ, що прийнято поєднувати назвою „розмовне мовлення” [141, с.129].

Саме в 50-і роки А.Б. Шапіро вперше чітко сформулював принципові відмінності усного (розмовного) і писемного мовлення, а саме: - змістом усного мовлення переважно були і є інтереси теперішнього, ...воно зберігає при цьому ті характерні риси, що впливають з основної його сутності, з прямого його призначення – задовольняти завданням безпосереднього спілкування [258, с. 8]; - „пишуть не про те, про що говорять, ...не так, як говорять”; - „пишуть



звичайно тому, хто відділений відстанню, чия безпосередня реакція на висловлювання не виявляється під час звертання до нього” [124, с. 132]. Тому, на думку А.Б.Шапіро, при усному спілкуванні висловлювання „не має потреби в ретельній обробці ні з боку логічного, ні з боку синтаксичного, ні, навіть, з боку лексичного” [258, с. 133].

Мовлення книжне є модифікованим [233], воно ретельно опікується не тільки лінгвістами, але і широкою громадськістю, а в окремих випадках боротьба за збереження чистоти його норм зводиться до рангу державної політики. Розмовне мовлення – мовлення „літаюче”, невловиме, не є кодифікованим. Його основними рисами є усна форма, непідготовленість, спонтанність. За культуру і правильність розмовного мовлення, на відміну від кодифікованого, борються вкрай мало, зазвичай ця боротьба зводиться до низки конкретних рекомендацій, та й можливості цієї боротьби вкрай обмежені в силу специфіки розмовного мовлення. У зв'язку з цим подекуди доводиться спостерігати процес, зворотний тому, що має місце в ситуації з книжною мовою. Якщо в першому випадку словник регулює мовні норми, що реалізуються у процесі виникнення писемного мовлення, то в розмовному мовленні подекуди стає можливим перенесення у словник і закріплення як словникової норми варіанта, що вважався раніше неправильним і навіть неприпустимим у літературній мові, але одержав широке поширення у розмовному мовленні в силу функціонування різних законів: закону аналогії, економії і т.ін.

Оскільки розмовне мовлення – це ще не достатньо вивчена галузь мовлення, вже в тім, що стосується його визначення, існує певне розмаїття думок і їх розмитість.

Термін „розмовне мовлення” зазвичай вживають для назви непідготовленого, невимушеного мовлення носіїв літературної мови, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування при неофіційних відносинах між мовцями при відсутності настанови на повідомлення, що має офіційний характер. Основна форма розмовного мовлення – усна [216, с. 4].

Під розмовним мовленням мовознавці розуміють невідготовлене мовлення носіїв мови при безпосередньому неофіційному і невимушеному спілкуванні. Найяскравішою відмінною рисою розмовного мовлення є редукція ненаголошених голосних аж до повного їх зникнення, що зумовлено взаємодією просодичних (структурних) і лінійних (контекстних) лінгвістичних факторів [99, с. 87].

Після дискусії з питань стилістики, що розгорнулась у 1954-1955 рр. на сторінках журналу „Питання мовознавства”, розмовне мовлення стало вивчатись як один з функціональних стилів літературної мови. Одні дослідники розуміють під розмовним мовленням будь-яке мовлення, що виявляється в усній формі, інші – усне мовлення міського населення, треті – побутове мовлення міського і сільського населення, четверті – невимушене мовлення носіїв літературної мови.

У 70-ті роки з'явилася ціла низка монографічних робіт щодо розмовного мовлення. Серед них колективна монографія „Русская разговорная речь” (1973), роботи Т.Г. Інфантової (1973), О.Б. Сиротиніної (1974), О.А. Лаптевої (1976), О.Є. Земської і т. ін. Вперше була опублікована хрестоматія текстів з розмовного мовлення, зібрана завдяки сучасним технічним засобам.

Основи теорії розмовного мовлення, як особливого синтаксичного явища, закладені у працях таких учених, як В.В. Виноградова, Т.О. Винокур, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинський, які вважають, що при визначенні розмовного мовлення треба враховувати екстралінгвістичні характеристики цього мовлення: невідготовленість мовлення носіїв літературної мови для неофіційного спілкування.

Учені (Ш. Баллі, Ю.І. Скребнєв, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинський) виокремлюють такі функціональні особливості розмовного мовлення: невідготовленість; ситуативність; безпосереднє звертання до адресата.

Є.О. Земська вживає термін „розмовне мовлення” у значенні невимушене мовлення носіїв літературної мови. Вона визначає поняття „розмовне мовлення” на основі таких екстралінгвістичних характеристик:

непідготовленість мовного акту; особиста участь мовців у мовному акті; невимушеність мовного акту. Ознаку неофіційності відносин між мовцями автор вважає істотним для визначення розмовного мовлення і для відмежування його від суміжних явищ [216, с. 3-4].

Розмовне мовлення, на відміну від інших різновидів літературної мови, - мовлення некодифіковане, тому при використанні розмовного мовлення не виникає питання про допустимість чи недопустимість вживання тієї чи тієї граматичної форми, конструкції та інше [10].

На думку О.С. Ахманової, розмовне мовлення і кодифіковане літературне мовлення протиставлені як різні мовні системи, що функціонують в одному мовному колективі. Це пояснюється такими аргументами: збіги за формою одиниці розмовного мовлення і кодифіковане літературне мовлення не є функціонально тотожними, а мають різне місце і роль у системах одиниць розмовного мовлення і кодифікованого літературного мовлення; системи розмовного мовлення і кодифікованого літературного мовлення розрізняються набором одиниць. Однак це розходження є не тільки якісним. Відсутність у розмовному мовленні якихось одиниць, що є в наявності в кодифікованому літературному мовленні, є не тільки фактом, що засвідчує своєрідність набору одиниць у розмовному мовленні, але і фактом, що свідчить про специфіку функції якихось інших одиниць, що беруть на себе функції відсутніх [216, с. 20-23].

Є.О. Земська виступає проти думки, відповідно якої розмовне мовлення є функціональним стилем літературної мови, що стоїть в одному ряді зі стилями діловим, науковим, публіцистичним. Учена подає розмовне мовлення „як самодостатню систему”, „окремі структурні особливості розмовного мовлення, які взаємозалежні і визначають один одного”. Розмовне мовлення протиставлене не окремим функціональним стилям, а всьому кодифікованому літературному мовленню у цілому, оскільки всі функціональні стилі літературної мови знаходяться у межах кодифікованого літературного мовлення. Автор відзначає, що розмовне мовлення – це власне кажучи, розмовна мова, але

ми зберігаємо за ним назву „розмовне мовлення” у силу звичності [193]. Основними властивостями системи розмовного мовлення, за Є.О. Земською, є синкретизм і розчленованість і в плані вираження, і в плані змісту. Дією цих двох супротивних тенденцій пронизані явища всіх ярусів розмовного мовлення, тому їх можна якоюсь мірою вважати загальними, генеральними ознаками системи розмовного мовлення [216, с. 31].

Підхід Є.О. Земської до визначення статусу розмовного мовлення викликав заперечення в окремих учених. Так, Ю.М. Скрєбнєв зазначає, що екстралінгвістичні фактори, які Є.О.Земська вважає визначальними у специфіці розмовного мовлення, характеризують не „розмовне мовлення як особливу систему, а соціальні і психологічні умови комунікативного акта, що здійснюється” [230, с. 144-155]. Ф.П. Філін, розглядаючи розмовне мовлення як розмовно-побутовий різновид літературної мови, теж не погоджується з концепцією Є.О. Земської щодо розмовного мовлення і вважає її „безпідставною”. На його думку, „базою будь-якого розмовного мовлення людей, що розмовляють літературною мовою, є закріплені літературні норми, відхилення від яких (ці відхилення, зрозуміло, існують) є вторинними утвореннями, що викликані умовами мовленнєвої ситуації” [244, с. 4].

Ряд учених ототожнюють поняття „розмовне мовлення” і „розмовний стиль” [59]; [122]; [125, с. 31]; [212];[229]. Так, М.Н. Кожина розглядає розмовне мовлення як один з функціональних стилів – розмовно-побутовий чи розмовний стиль. Вона вважає, що загальними екстралінгвістичними ознаками, які зумовлюють формування цього стилю, є: неофіційність і невимушеність спілкування, особиста участь мовців у розмові, невідповідність мовлення, а тому автоматизм, усна форма спілкування, що переважає, і при цьому, звичайно, діалогічна форма (хоча можливий і усний монолог) [122, с. 207]. Оскільки „ступінь” своєрідності лінгвістичних особливостей усіх функціональних стилів залежить насамперед від специфіки їх екстралінгвістичних основ, „...розмовне мовлення має особливу функціональну мовну системність (але не систему зовсім особливих мовних одиниць, що можуть скласти „нову мову”)” [122,

с. 209].

Натомість зауважимо, що вчені (О.А. Лаптева, О.Б. Сиротиніна), які диференціюють ці поняття і характеризують відмінності усного мовлення залежно від його близькості / далекості від писемного мовлення, а також залежно від сфери й умов, за яких протікає спілкування, є реальним. Так, О.Б. Сиротиніна, як і Є.О. Земська, визначає зміст терміна „розмовне мовлення” на основі екстралінгвістичних характеристик. Натомість автор зазначає, що розмовне мовлення – один з функціональних різновидів мовлення. При цьому вчена не ототожнює терміни „розмовне мовлення” і „розмовний стиль” чи „побутовий стиль”. Вона пише: „Неофіційність спілкування є основною умовою використання розмовного стилю. Він може реалізуватись як у писемному, так і в усному мовленні” [225, с. 21]. Що стосується розмовного мовлення, то, на думку вченої, „визначальна умова появи розмовного мовлення – безпосередність спілкування, що призводить до обов’язковості усної форми для розмовного мовлення, діалогічного виду мовлення, спонтанності і можливості передавання інформації не тільки словами, але і мімікою, жестами і т. ін.” [226, с. 39]. О.Б.Сиротиніна доходить такого висновку: „Розмовне мовлення є різновидом літературної мови, що використовується в умовах безпосереднього, персонального здебільшого неофіційного спілкування... Воно не може бути прирівняне до функціонального стилю (дія фактора безпосередності спілкування, а отже, вимога усної форми мовлення і його спонтанності), хоча центр розмовного мовлення може бути кваліфікований як усна форма розмовного стилю... Художній діалог є завжди тільки стилізацією розмовного мовлення” [226, с. 39].

На погляд О.Б. Сиротиніної, немає підстав для протиставлення усної форми реалізації текстів кодифікованого літературного мовлення і текстів розмовного мовлення як іносистемних [224].

Досить докладне вивчення одержала проблема розмовного мовлення у працях О.А. Лаптевої, яка до визначення його статусу підходить з лінгвістичних позицій. Автор підсумовує особливості розмовного мовлення на всіх рівнях

мови і стверджує, що вони: прискорений темп, редукція, стягнення, випадання груп приголосних, описова і скорочена номінація, особливості функціонування окремих частин мови, утворення форм, розчленування синтаксичного цілого, додавання теми-уточнення, перерваність структури, питально-відповідні єдності, повтори, перифрази пов'язані з усним характером його протікання [224, с. 21]. На думку О.А. Лаптевої, усне розмовне мовлення входить до континууму літературної мови поряд з усним публічним і „спеціальним” писемним мовленням. При цьому за складом мовних засобів, що використовуються, усне розмовне мовлення і усне публічне мовлення не різняться, у них лише в різних пропорціях представлені усно-розмовні, усно-літературні, книжково-письмові і загальнолітературні мовні засоби. Протиставленими виявляються лише усне розмовне мовлення і „спеціальне” писемне мовлення, оскільки в останньому представлені тільки загальнолітературні і книжково-письмові засоби [140, с. 148-160].

Подібне провідне положення ознаки „усності” при визначенні розмовного мовлення визначило в роботах О.А. Лаптевої і саму назву досліджуваного об'єкта: не „літературне розмовне мовлення”, а „усно розмовний різновид сучасної літературної мови” [141].

Як бачимо, проблема визначення сутності поняття „розмовне мовлення” стимулювала проблему приналежності усного публічного мовлення до розмовного мовлення чи кодифікованої літературної мови. Це визначення, на наш погляд, є проблематичним, оскільки виникає не припустиме змішування двох різних понять – „мови” і „мовлення”.

На нашу думку, поняття „розмовне мовлення” більш логічно було б розглядати з погляду його різної продуктивності. Розмовне мовлення, як зазначає О.Б. Сиротиніна, є „некодований, але нормований різновид літературної мови” [225]. У лінгвістиці ствердилася думка, відповідно якої норма літературної мови вирізняється від норм інших форм її існування кодифікованістю (набором обов'язкових правил для необхідного нормального вживання літературної мови) [94, с. 66].

Відмінність поглядів на статус розмовного мовлення позначилось і на визначенні поняття „норми”. Так, уважаючи розмовне мовлення „особливою мовою”, Є.О. Земська намагається з’ясувати особливості норми розмовного мовлення шляхом зіставлення розмовного мовлення та кодифікованого літературного мовлення з діалектами. На відміну від книжної літературної мовної норми, зазначає автор, норми розмовного мовлення ніким свідомо не встановлюються і не опікуються. Особливість норм розмовного мовлення полягає у тому, що вони мають більшу варіативність, ніж норми кодифікованого літературного мовлення, причому сама ця варіативність явищ розмовного мовлення істотно відрізняється від варіативності явищ книжної мови [216, с. 26]. Тому відмінність учена вбачає в тому, що варіантні одиниці книжної літературної мови утворюють ряд, члени якого здебільшого функціонально розмежовані, тобто використовуються для вираження нетотожних функцій. Для розмовного мовлення характерні варіативні ряди іншого роду: члени функціонально тотожні. У цьому відношенні норми розмовного мовлення певною мірою близькі діалектним нормам. Однак норми розмовного мовлення мають і деякі відмінності від норм діалектних. У діалекті те, що часто зустрічається, і є нормою. У розмовному мовленні, поряд з поняттям загальноприйнятого, є поняття правильного – не правильного [216, с. 26-28].

Підвищену варіативність розмовного мовлення відзначає й О.Б. Сиротиніна, але автор вбачає у ній норму іншої системи відмінної від літературної мови [223, с. 63-64]. Аналогічну думку висловлює і К.С. Горбачевич, який зауважує, що розмовне мовлення має істотну специфіку і продовжує помітно впливати на письмовий (книжний) тип мови, „однак ці відмінності не виходять за межі єдиної літературної норми, що утворюють лише її варіант” [80, с. 38].

Л.І.Баранникова також відзначає нормативність розмовного мовлення і роль суб’єктивного фактора у встановленні його норм. На основі того, що на ранніх етапах формування розмовного мовлення усвідомлювалося протиставлення „прийняте” – „не прийняте”, „так говорять” – „так не говорять”,

Л.І. Баранникова стверджує, що „наявність оцінки характерна для суб'єктивної норми і припускає певну нормативність” [23, с. 18].

О.А. Лаптева в ранніх роботах указує на подвійний характер норми усного розмовного мовлення і, всупереч наведеним вище думкам, відзначає його меншу варіативність, тобто відносність його варіативності. Подвійний характер норми усного розмовного мовлення пов'язаний з тим, що розмовному мовленню властива автоматичність, використання клішованих засобів у стандартних мовних ситуаціях, що „створює надзвичайно сприятливий ґрунт для спрощення нормативного характеру усно-розмовного мовлення”. Але, з іншого боку, слабка оформленість усномовної побудови „не створює умов для складання відповідних норм і, більше того, спричиняє численні різнохарактерні відступи від норм уже сформованих” [144, с. 19]. Учена вважає норму усного літературного мовлення проміжною між кодифікованою нормою і нормою діалектною. У подальших роботах О.А. Лаптевої питання уснорозмовного різновиду уточнюється, концепція норми стає більш чіткою і логічною. На думку О.А. Лаптевої, загальнонародна мовна норма – це система субнорм. У ній розмежовується „норма кодифікована”, стандартна (що охоплює загальнолітературні і книжково – письмові явища), і норма узуальна (що охоплює розмовні і, ширше, усно – літературні явища [140, с. 150-151]. За її словами, оскільки розмовне мовлення складається не з одних тільки системно організованих розмовних елементів, але і з елементів загальнолітературних, відповідних загальнолітературній системі, що кодифікована, то воно в цій частині піддається дії кодифікованої літературної норми [140, с. 149]. При цьому кодифіковані норми в уснорозмовному різновиді мови (у тому числі і розмовному мовленні) „постають як рухливі, піддані відступам (у тому числі і не припущеним нормам). Ця галузь коливального стану кодифікованої норми” [140, с. 152].

Отже, норми розмовного мовлення включають і кодифіковані, і узуальні норми, і відступи від них. Відмінність же різних типів усного літературного мовлення, на думку О.А.Лаптевої, у тім, що всі ці норми представлені в них у



різному ступені і різним способом сполучаються. Специфіка розмовного мовлення як усного різновиду літературної мови, за О.А.Лаптевою, в тім, що в ній „... власне розмовні норми представлені у згущеному стані” [140, с. 152].

Відтак, узагальнимо наявні в лінгвістичній літературі погляди на сутність розмовного мовлення: у вузькому значенні терміна до розмовного мовлення відносять літературні форми безпосереднього, неофіційного спілкування. У широкому значенні терміна під розмовним мовленням розуміють і не літературну мову (діалектну, просторічну). У запропонованому дослідженні термін „розмовне мовлення” використовується в його вузькому розумінні.

Під розмовним мовленням ми будемо розуміти невідповідне мовлення носіїв літературної мови, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування при неофіційних відносинах між мовцями, відсутності настанови на повідомлення, що має офіційний характер.

Отже, аналіз лінгвістичної літератури з досліджуваної проблеми дозволив дати робоче визначення цього феномена. Розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку – це спонтанне діалогічне мовлення з монологічними вставками, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування мовців у ситуаціях: педагог-діти, дитина-діти, батьки-діти.

**1.3.2. Розвиток розмовного мовлення у психолого – педагогічних дослідженнях.** Розвиток зв'язного розмовного мовлення був проблемою мовлення дослідження таких психологів, як Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Г.М. Леушина, М.Р. Львов, С.Л. Рубінштейн, І.О. Синиця та ін. Найбільш повно психологічну сутність розмовного мовлення дав С.Л. Рубінштейн. Учений розглядає феномен розмовного мовлення з різних позицій. Насамперед, на його погляд, розмовне мовлення – „ситуативне мовлення за допомогою цілої гами виразних засобів” [214, с. 392]. Ситуативне мовлення, за С.Л. Рубінштейном, це мовлення, яке породжується ситуаціями, що безпосередньо сприймаються дітьми. Психолог відзначає, що для мовлення маленької дитини властива „зворотна якість: воно не утворює такого зв'язного

сміслового цілого – такого контексту, щоб лише на його підставі можна було б усе зрозуміти; для його розуміння потрібно враховувати ту конкретну наочну ситуацію, у якій перебуває дитина та якої стосується її мовлення” [214, с. 404]. Отже, С.Л. Рубінштейн стверджує, що мовлення дитини – це розмовне мовлення, яке служить їй для спілкування з людьми, які її оточують, близькі з нею, живуть її інтересами, розуміють її з півслова [214].

На думку О.Р. Лурії, розмовне мовлення – це три форми мовленнєвого висловлювання: прості форми афективного мовлення (оклики, вигуки) і більш складні форми мовленнєвого висловлювання – діалогічне і монологічне мовлення. Вчений визначає стадії діалогічного мовлення. Найпростішою, характерною для дітей молодшого дошкільного віку є та, за якою відповідь цілком повторює запитання чи відтворює лише його частину. Однак існує й більш складна форма діалогічного мовлення, що спонукає суб’єкта „зрозуміти запитання (яке є основним мотивом висловлювання), а потім з усіх альтернатив, які в нього виникають, обрати одну й сформулювати активне висловлювання, яке б не повторювало запитання...” [155, с.187]. Особливістю третьої форми мовленнєвого висловлювання, за О.Р.Лурією, є монологічне мовлення, в основі якого лежить „самостійний мотив, і самостійний задум, що мають бути досить стійкими, визначати створення програми активного самостійного висловлювання...” [155, с. 187-189].

О.Р. Лурія, як і С.Л. Рубінштейн, стверджує, що перехід від діалогічного розмовного мовлення до монологічного можливий тільки після того, „як відбудеться процес скорочення, згортання зовнішнього мовлення і перетворення його на внутрішнє, стає доступним і зворотний процес – розсортуння цього внутрішнього мовлення у зовнішнє, тобто у зв’язне мовленнєве висловлювання...” [155, с. 202].

Отже, в дитини сформується справжнє розмовне мовлення тільки після оволодіння морфологічними, лексичними і синтаксичними формами, які є операційними компонентами розгорнутого мовлення [155, с. 202].

Специфіку розмовного мовлення дітей досліджувала Г.М. Леушина, яка

доводить, що мовлення молодших дітей є переважно розмовним, діалогічним мовленням [150, с. 22]. Ці риси воно зберігає навіть тоді, коли виступає у вигляді монологу (самостійної розповіді). Як і будь-яке розмовне мовлення, воно спирається на спільність ситуації співрозмовників. Так, мовлення дітей трьох років спирається на наочні уявлення, що виникають у неї за зовнішніми асоціативними зв'язками, і йому притаманна емоційність: емоційне ставлення до предмета переважає над предметним змістом мовлення. Тому мовлення маленької дитини досить емоційне, виразне з елементами міміки та жестів. Мовлення старших дошкільників зберігає ситуативність, та з розвитком контекстного мовлення дитина користується то однією, то другою формою „залежно від змісту, який вона повідомляє, та від самого характеру спілкування” [150, с. 22].

Отже, ситуативність дитячого мовлення не можна розглядати як недолік, це результат того, що на цьому етапі розвитку сама функція мовлення дитини обмежується рамками її ситуативних життєвих зразків – це передусім яскраво виражене діалогічне розмовне мовлення. Специфічною рисою такого мовлення є те, що воно має характер розмови. Дитині краще відповідати на запитання, ніж розповідати у зв'язному послідовному вигляді. Таке мовлення слугує безпосередньому спілкуванню дитини з близькими, які розуміють її з напівслова, людьми, які живуть з нею спільним життям її спільними інтересами.

Отже, за Г.М. Леушиною, діалогічне розмовне мовлення є первинною формою мовлення дитини: „не слово, а саме речення є одиницею мовлення”, а тому саме розвиток розмовного мовлення відіграє провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дошкільника [150, с. 22]. Це положення було доведено і в дослідженнях В.В. Стерлікової, яка розглядала розвиток розмовного мовлення дітей четвертого року життя в умовах різновікової групи сільського дитячого садка. На її думку, спільні ігри дітей різного віку сприяють розвитку розмовного діалогічного мовлення [192, с. 122].

Серед лінгводидактів значний внесок у вивчення проблеми розвитку розмовного мовлення зробив М.Р. Львов, який співставляє розвиток

діалогічного і монологічного мовлення у дошкільному віці, де вони зароджуються і формуються. Автор вважає, що в дошкільному закладі необхідно розвивати мовленнєву активність, вчити дітей розмовляти один з одним, з дорослими, задавати запитання, відповідати на них, доводити, пояснювати, розмірковувати [160, с. 66-68]. І в залежності від того, як дитина починає відповідати: розгорнутими відповідями, якщо вона починає доводити, пояснювати, то в діалозі закладаються начатки монологічного мовлення. Як зазначає учений, у дошкільному віці переважає „стихійний” діалог, тоді як у школі – штучна форма діалогу – бесіда (розмова між учителем і учнем). М.Р.Львов стверджує, що школа мало працює над розвитком як розмовного мовлення, так і діалогу між учнями, тому школярі не вміють дискутувати, брати участь в обговоренні [160].

Лінгводидакти (О.М. Біляєв, А.М. Богуш, Г.Г. Городілова, О.В. Єфименко, Т.М. Іваницька, Т.О. Ладиженська, Н.І. Луцан, Н.А. Пашковська, Е.Я. Палихата, М.Б. Успенський, О.С. Ушакова, Л.П. Федоренко, Е.О. Фльоріна), на відміну від лінгвістів та психологів, розглядають феномен „розмовне мовлення” та „розвиток розмовного мовлення” в навчально-педагогічному аспекті. Так, О.В.Єфименко розглядає феномен „розмовне мовлення” як „звучне мовлення, безпосередньо звернене до слухача... коли, той, хто говорить, використовує готові, закріплені в системі мови форми, які ним заздалегідь не відбираються, а використовуються природно й невимушено у процесі говоріння” [97, с. 16].

У лінгводидактиці довгий час панувала думка, що основне завдання учителя – словесника – виробити в дітей стійкі навички зв’язного писемного мовлення. Уважалося, що усне розмовне мовлення розвивається паралельно з писемним. Та не всі дотримувалися такої думки. Ряд учених (В.П. Шереметьєвський, А.М. Медушевський, М.Г. Стельмахович) висловили інші погляди на означену проблему. Так, В.П. Шереметьєвський уважав, якщо є „міцні знання, є осмислена начитаність – будуть і свої думки, і вміння висловлювати їх живим словом – знайдеться і вміння, якщо буде така потреба, висловити їх письмово, але не навпаки” [165].

М.Г. Стельмахович вважав провідним методом навчання дітей усного розмовного мовлення – правильно проведену бесіду, яка „істотно збагачує усне мовлення дітей” виступає взірцем для мовного наслідування [234, с. 3].

А.П. Медушевський стверджує, що „усну форму літературного мовлення потрібно вивчати у школі так, як і писемну, а не зводити її до ілюстративного допоміжного засобу при розкритті особливостей писемної форми” [165, с. 118].

Є.М. Леонович надає великого значення роботі вчителя над формою живого повсякденного мовлення учнів. Учений стверджував, що класичною формою мовного спілкування був і залишається діалог. У формуванні мовленнєво–мисленнєвої діяльності учнів істотним є те, що найбільш ефективним, що активізує діяльність учнів на початковому етапі навчання, є використання, первинних жанрів, які складаються при безпосередньому мовленнєвому спілкуванні. У подальшому повинна розширюватися сфера використання вторинних жанрів (літературних жанрів, публіцистичних жанрів, наукових жанрів та ін.) [147, с. 23].

В.Ф.Шаталов винайшов свій шлях вирішення проблеми розвитку усного розмовного мовлення: „на його уроках учні отримали можливість висловлюватися усно ( відповідуючи під час опитування, участі в дискусії і під час коментування відповідей один одного) у три рази більше часу, ніж було до цього, тобто замість двох хвилин у день вдалося збільшити час, ніж було до цього, тобто замість двох хвилин у день вдалося збільшити час активного розмовного мовлення до шести хвилин [259, с.90]. В.Ф.Шаталов зауважує, що „при такому різко зростаючому об’ємі розмовної практики розвиток мовлення учнів йде незвичайно продуктивно” [259, с. 90].

Такої самої думки щодо усного розмовного мовлення на уроках у початковій школі і С.М. Лисенкова. У методиці роботи В.Ф. Шаталова і С.М. Лисенкової багато спільного, хоча вони і розробляли свою методику незалежно один від одного. Так, С.М. Лисенкова в навчанні молодших школярів застосовувала „опорні схеми” і „коментоване керування”, а В.Ф. Шаталов – „опорні сигнали” і „тихе опитування”. Отже, педагоги, застосовуючи ці методи,

дійшли висновку, що „діти вчаться вголос висловлювати свої думки, тобто оволодівають активним і осмисленим мовленням..., підвищується якість навчання” [259, с. 144].

Якщо узагальнити те, що закладене в елементах методичних систем В.Ф. Шаталова – „опорних сигналах” й „тихому опитуванні” і С.Н.Лисенкової – „опорних схемах” і „коментарях – доказах” (коментованому керуванні), то можна дійти висновку: наявний психологічний феномен інтеріоризації зовнішньої предметної дії, коли вона (дія), яка здійснюється на початку на основі зовнішніх орієнтирів („опорних сигналів” та „опорних схем”), перетворюється поступово (але незрівнянно швидше звичайного) в дію розмовну, яка виконується „напам’ять”, тобто міцно засвоюється. А що стосується „тихого опитування” В.Ф.Шаталова та „коментованого керування” С.Н.Лисенкової, то це не інакше, як формування мовних навичок в учнів на кожному уроці шляхом організації їхньої постійної активної усної мовленнєвої діяльності. Останнє стало можливим завдяки не тільки оригінальним методичним прийомам, але й економії часу за рахунок швидкого й якісного засвоєння теорії.

Російська вчена Г.О. Захарова вважає, що „основною метою усього навчання мовлення у початковій школі є формування в учнів уміння вільно спілкуватись і зв’язко виражати свої уявлення в усній формі в залежності від обставин спілкування. Необхідною умовою успішної, „ефективної роботи з розвитку усного розмовного мовлення є зв’язок у цій роботі між дошкільною ланкою і початковою школою...”. Особливе місце у своїй методиці вчена приділяє мотивації і цільовій настанові кожного самостійного висловлювання дитини, об’єму висловлювань, тематичній єдності висловлювань, використанню основних засобів виразності усного мовлення [103, с. 5].

На думку М.К. Бородуліної і Н.М. Мініної, оволодіння діалогічним розмовним мовленням започатковується із засвоєння запитально-відповідальних конструкцій, які „відрізняються своєю можливою кратністю”. Учені виділяють основне в методиці навчання діалогічного розмовного

мовлення: „працюючи над засвоєнням нового матеріалу (фонетичного, граматичного, лексичного), треба спеціально виділяти й тренувати елементи, які створюють специфіку діалогічного мовлення, поєднуючи ці елементи в діалог, вчити спільному плану побудови діалогів різних видів” [49, с. 217].

Учені (З.М. Богуславська, Н.М. Крилова, М.І. Лисіна, Е.І. Радіна, А.Т. Рузька, Є.О. Фльоріна) досліджували місце бесіди в розмовному мовленні дітей дошкільного віку. Вони вважали бесіду засобом колективного спілкування, що узагальнює, уточнює і розширює досвід дітей.

Так, А.Т. Рузька, доводить, що бесіда є великим задоволенням для дітей старшого дошкільного віку, але для молодших – це „дуже важка ситуація”. Її дослідження присвячені особливостям спілкування дошкільників з дорослими і однолітками. Учена зазначає про наявність зв’язку розвитку мовлення у дітей з розвитком їхньої діяльності спілкування. Проте, можливий, як відзначає А.Т. Рузька, „і зворотний зв’язок самої діяльності спілкування і зміна її форм” [81, с. 177-182].

Є.О. Фльоріна розробила методику проведення бесід, яка широко використовується у практиці роботи дошкільних закладів для розвитку розмовного мовлення дошкільників. Учена доводить, що розмова з дитиною дає можливість впливати на неї, щоб встановити контакт та розвивати її мовлення, але при цьому, як „у питаннях змісту, так і у формах словесного матеріалу обов’язково необхідно врахувати особливості сприйняття дітей різного віку” [245, с. 273]. Водночас Є.О. Фльоріна вивчала особливості розвитку розмовного мовлення у дошкільному навчальному закладі, зібрала „прикладні такого чуйного й продуктивного використання розмовного мовлення”, які їй довелося спостерігати неодноразово. Педагог стверджує, що „розмовна форма переважає і в житті, і в роботі дитячого садка, саме тому в ній найбільше відбивається позитивний і негативний підхід до роботи з живим словом і віддзеркалюється уся педагогічна робота взагалі”. Водночас, вона відзначає, що виділяти спеціальний час і створювати особливу обстановку для розмови не потрібно. Педагог протягом дня повинен відшукувати моменти для розмови з дітьми

учена висуває вимоги до дітей у формуванні навичок розмовного мовлення. Старші дошкільники повинні вміти: правильно, легко й вільно володіти мовленням; за допомогою педагога домовлятися, розподіляти обов'язки і надавати допомогу в процесі роботи, звертатися з ланцюгом запитань, пов'язувати їх між собою, відповідати на них більш чітко і зрозуміло, вислуховувати товариша; лексикон дитини має безпосередньо поповнюватися новими словами, виразами [245, с. 274].

Є.П. Короткова звертала увагу, на те, що „в бесідах дошкільники активно оволодівають питально-відповідальними формами мовленнєвого спілкування, зв'язним розмовним мовленням”, діти привчаються правильно будувати фрази, вживати граматичні форми слів, вимовляти слова зрозуміло, додержуватися нормативного наголошення, активно і точно використовувати словник. Під час бесід діти пристосовуються до багатства розмовного мовлення, радіють його влучності, образності, дзвінкості. Отже, в бесідах формується зв'язне розмовне мовлення дошкільників, змістовне, цілеспрямоване, виразне [125, с. 7-12].

Є.П. Короткова надавала великого значення розвитку розмовного мовлення й будувала свою роботу за принципом одночасної роботи над розвитком двох форм розмовного мовлення – діалогічного і монологічного, використовуючи при цьому різні методи і прийоми роботи. У методиці роботи над діалогічним мовленням вона розглядає два шляхи формування у дітей вміння користуватися питальними формами мовлення” [125, с. 32-42], „радить привчати дітей до розпитування, спонукати мовлення: працюючи над засвоєнням мовного матеріалу (фонетичного, граматичного, лексичного), треба спеціально виділяти й тренувати елементи, які створюють специфіку діалогічного мовлення; поєднуючи ці елементи у діалог, вчити спільного плану побудови діалогів різних видів” [125, с. 217].

За Є.П. Коротковою, оволодіння дітьми запитанням як одним із засобів діалогічного мовлення відбувається на рівні засвоєння запропонованих мовленнєвих зразків і прикладів на основі вичленовування запитальних форм у мовленні педагога, а також на рівні самостійного оперування запитальними



формами мовлення. Набутий досвід оперування запитаннями в навчально – мовленнєвій діяльності допомагає дітям зі зростаючою цілеспрямованістю й продуктивністю засвоювати в подальшому мовленнєві зразки, проявляти вольові зусилля в оволодінні ними. На кожному наступному етапі формування мовленнєвих навичок стає можливим підвищувати як рівень сприйняття дітьми мовленнєвих прикладів, так й рівень оперування мовленнєвими засобами в активній практиці спілкування [125, с. 43]. У мовленні дитини шести років „мають бути викоренені картавість, шепелявість; мовлення має стати чистим і за можливості точним...”. Тоді як дитина трьох-чотирьох років повинна вміти: повідомити про бачене, про те, що робила вдома, що бачила на вулиці, знати як звуть членів сім’ї; вітатись і прощатись, дякувати за послугу, „поступово долати технічні огріхи мовлення (не вимовляння окремих звуків), говорити чітко, роздільно, не поспішаючи: навчитися слухати товариша, який говорить”.

Так, В.Г. Захарченко доводить, що оволодіти мовленням можливо лише через безпосередню мовленнєву практику. Для цього слід використати найцікавішу для дітей діяльність – гру. У своєму дослідженні вчена пропонує взяти за основу „ситуацію сюжетно – рольової гри, в якій виникають різноманітні зв’язки висловлювання”. Запропоновані ситуації спонукають дитину до розмов. Відтак, сюжетно-рольові ігри сприяють розвитку розмовного мовлення дошкільників, стимулюють мовленнєву активність дітей, створюють можливість для „ініціативних зв’язних висловлювань, багаторазового повторення мовленнєвого зразка в умовах максимального наближення до реального мовленнєвого спілкування... Ситуації спілкування – це зразки майбутніх орієнтовних діалогів і монологів, які можуть виникнути в „самостійній сюжетно–рольовій грі”. Отже, одним із ефективних засобів розвитку розмовного мовлення дітей є ситуації спілкування [104, с. 26, 45].

Такої самої думки щодо ситуацій спілкування дотримується і А.Г. Арушанова, яка вважає, що основними педагогічними умовами розвитку діалогічного спілкування дітей є: „розвивальне середовище, простір спілкування, правила орієнтації життя дітей, позаурочні форми навчання рідної

мови; не дисциплінарні методи залучення й утримання уваги; емоційний комфорт, творча атмосфера в групі” [9, с. 19]. Учена стверджує, що навчання дітей рідного мовлення слід проводити не на заняттях, а в жанрі сценаріїв активізуючого спілкування, що сприяє розвитку не тільки розмовного діалогічного мовлення, а й впливає на всі боки мовленнєвого розвитку [8].

С.В. Кахнович вивчала можливість формування усного розмовного мовлення під час спілкування дітей на заняттях із зображувальної діяльності. Вона визначає розвиток творчості дітей основою збагачення і змістовності висловлювань, розвитком розмовного мовлення дітей під час спілкування; „об’єднання різних видів художньо-творчої діяльності, створення атмосфери співробітництва, естетизація спілкування педагога з вихованцями...” сприяють формуванню у дітей бажання висловлюватись [116, с. 22].

І.П. Черноусова розглядає діалог як „генетичну форму усного розмовного мовлення”, у процесі якого здійснюється обмін вербально вираженою інформацією засобами чергування реплік з їх настановою на зворотню реакцію співрозмовника, і досліджує розвиток діалогічного розмовного мовлення дітей засобами казки [253, с. 3].

У дисертаційному дослідженні Г.В. Чулкової подано послідовне формування навичок діалогічного мовлення, визначено рівні розвитку діалогічних навичок дошкільників усіх вікових груп, розроблена методика навчання дошкільників діалогічного мовлення. Під діалогічним мовленням вчена розуміє „особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якої реалізуються у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками в результаті послідовного чергування реплік стимулів та реплік реакцій” [255]. Учена відзначає, що за традиційної системи навчання для більшості дітей характерний низький рівень розвитку навичок діалогічного мовлення. Зокрема, для більшості дітей молодшого дошкільного віку характерний „нульовий рівень розвитку”. Для оволодіння навичками діалогічного мовлення Г.В. Чулкова пропонує цілеспрямоване навчання і поетапний перехід від низького рівня розвитку діалогу до більш високого. Вона визначає оптимальні умови

формування діалогічного мовлення: поетапне навчання дітей діалогу; систему вправ, що побудовані на ситуативній основі, де одиницею навчання виступає діалогічна єдність; створення ігрових мовленнєвих ситуацій, ознайомлення дітей з структурними компонентами діалогу (мовленнєві штампи, запит інформації, реплікування). Ефективності навчання діалогу за методикою Г.В. Чулкової сприяло використання ситуативно-комунікативних ігор і вправ, а також присутність в іграх постійно дієвого партнера – співрозмовника – літературного героя – Незнайки [255].

Н.І. Луцан обрала предметом дослідження розвиток діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Під час дослідження були визначені рівні засвоєння дітьми лексики з текстів українських народних ігор, оптимальні педагогічні умови в навчанні дітей, зокрема, „комплексне розв’язання завдань лексичної роботи та розвиток зв’язного мовлення (діалог і пояснювальна мова) у ході гри, використання засвоєних мовних знань та навичок у нових ситуаціях спілкування”. Стрижнем експериментальної методики розвитку діалогічного мовлення було залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри; поступове збільшення словесного навантаження у діалогічних єдностях та максимальна мовленнєва активність дітей в іграх. Учена доводить, що формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників сприяло вивчення діалогічної структури ігор, яке дало можливість поділити їх на групи, що охоплювали різний діапазон діалогічних єдностей.

У ході дослідження ученою було визначено, що темпи збагачення дітей лексикою з текстів українських народних ігор та її кількісна характеристика залежать від рівня розуміння дітьми змісту слів, участі дітей в грі, розуміння дітьми слів тексту гри, наявності емоційних стимулів діалогізування у ході гри (імпровізовані діалоги за сюжетною лінією гри) та від послідовного введення ігор відповідно до принципу поступового збільшення комунікативного навантаження гри (від ігор з 2-3 діалогічними єдностями до 6-8) [157, с. 21].

Питання розвитку виразності мовлення, формування культури

мовленнєвого спілкування та мовленнєвого етикету присвячені дисертаційні дослідження С.К. Хаджирадєвої та О.П. Аматєєвої. С.К. Хаджирадєва обрала предметом свого дослідження процес навчання мовленнєвого етикету дітей старшого дошкільного віку під час спілкування один з одним та дорослими. Учена розглядає застосування дітьми різноманітних формул мовленнєвого етикету; використання звернень і мотивувань для „розгортання формул мовленнєвого етикету; відповідність використаних невербальних форм спілкування нормам і правилам етикету”. У дослідженні встановлено, що формування культури мовленнєвого спілкування залежить від ступеня засвоєння дітьми формул мовленнєвого етикету. За словами автора, використання дітьми ввічливих формул мовленнєвого етикету значно активізуються, якщо вони обумовлені потребою у повсякденному спілкуванні з однолітками і дорослими [247, с. 21-22].

Предметом дослідження Р.П. Аматєєвої був процес навчання дітей старшого дошкільного віку виразного розмовного мовлення. Як засвідчило дослідження, виразне розмовне мовлення – це коли діти володіють доступними їхньому розумінню мовними і не мовними засобами і використовують їх у монологічному та діалогічному мовленні. Стрижнем експериментальної методики О.П. Аматєєвої виступила дидактична модель формування культури мовленнєвого спілкування, яка обіймає три взаємопов’язані етапи: інформаційно-експресивний, діяльнісний та комунікативний. Провідними засобами навчання як зазначає учена, є: творчі та імітаційно-ігрові вправи, емоційно-насичена мовленнєва та рухова наочність, піктограми, емоційно забарвлене виразне мовлення вихователя у спілкуванні з дітьми на заняттях та в повсякденному житті [1]. У ході дослідження було з’ясовано, що в діалогічному мовленні рівень виразності вищий, ніж у монологічному. Складність та недостатня сформованість монологічного мовлення впливає на її виразність. Отже, необхідною умовою формування культури мовлення є оволодіння розмовним діалогічним і монологічним мовленням [1].

Таким чином, аналіз наукових досліджень з розвитку діалогічного та

монологічного мовлення школярів і старших дошкільників показав, що означена проблема досліджується багатьма вченими. Проте відсутні спеціальні дослідження як спонтанного, так і стимульованого розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**1.3.3. Стан розвитку розмовного мовлення у практиці сучасних навчальних закладів.** Термін „розмовне мовлення” до сьогодні немає свого смислового начинення. Здебільшого „розмовне мовлення” науковці співвідносять поняттям з „усне мовлення”, або „зв’язне мовлення”.

Зауважимо, що і в педагогічній практиці (у програмах, методичній літературі, в розумінні розмовного мовлення) також спостерігаються здебільшого такі самі ототожнення розмовного мовлення із зв’язним або діалогічним мовленням, що негативно позначається на розвитку мовлення дітей, особливо це відчутно на дітях дошкільного віку. Зауважимо, що саме дошкільний вік є найбільш сенситивним у розвитку розмовного мовлення. У цьому зв’язку нас цікавило питання, як саме вихователі дошкільних навчальних закладів розвивають розмовне мовлення дітей.

З метою з’ясування того, як розуміють вихователі поняття „розмовне мовлення” було проведено анкетування. В анкетуванні взяло участь 650 вихователів Одеської, Рівненської, Волинської, Миколаївської областей. Проаналізуємо одержані дані.

На перше запитання анкети „*Що таке розмовне мовлення?*” було одержано такі відповіді: 33% респондентів, як з’ясувалося, змішують розмовне мовлення і діалог. Наприклад, „це діалог”, „це спілкування між людьми в діалогічній формі”, „це розмова між двома чи більше співрозмовниками”; 7 % вихователів ототожнили розмовне мовлення і спілкування, їхні відповіді були такими: „це здатність людини спілкуватися”, „це спілкування”, „це здатність людини висловлювати свою думку”. 20 % педагогів ототожнюють розмовне мовлення і монологічне мовлення, наприклад: „це здатність дитини складати розповіді з власного досвіду, творчі розповіді, переказувати художні твори”, „це

зв'язне розгорнуте монологічне мовлення”; 6 % респондентів назвали розмовне мовлення побутовим: „це мовлення, яким люди користуються в побуті, спілкуються один з одним”, „це мовлення дітей між собою і дорослим в повсякденному житті”. 4 % вихователів переконані що розмовне мовлення „включає у себе складання розповідей, тобто монологічне мовлення, звукову культуру, словник, граматичну правильність, бо інакше не буде спілкування”, „це весь мовленевий розвиток дитини, який дозволяє їй спілкуватись, це культура мовлення”. 5 % педагогів пов'язали розмовне мовлення із сформованістю мовленнєво – комунікативної компетентності та мовленнєвих здібностей, наприклад: „достатній розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності, мовних здібностей формування мовленнєвих умінь і навичок”, 8 % респондентів під розмовним мовленням розуміють „звичайне людське мовлення”, „це мовлення яким володіє людина, яким вона користується у своєму житті, у спілкуванні з оточуючими в різних сферах життя”, при цьому зазначали й необхідність нормативного мовлення і культури мовленнєвого спілкування.

Зауважимо, що 17 % дошкільних працівників намагалися дати визначення розмовного мовлення, притаманного саме дітям дошкільного віку, наприклад „це залучення дітей до різних форм спілкування з однолітками і дорослими, в сім'ї у не вимушеній формі”, „це вміння дітей відповідати на звернені до них запитання, звертатися із запитаннями, тобто вести діалог і водночас розповідати про те, що запитують”, „це вміння дітей брати участь у колективній бесіді”.

Щодо другого запитання „*Якими методами і прийомами Ви розвиваєте розмовне мовлення?*” відповіді, на жаль були майже однотайними: 92% вихователів назвали всі методи відповідно їх педагогічної класифікації, наприклад: „наочні методи – спостереження, екскурсії, розглядання предметів, бесіда за картинами, метод випробовувань і помилок; словесні – читання художніх творів, заучування віршів, описові розповіді, розповіді з власного досвіду, творчі розповіді, переказ з художніх творів, дидактичні ігри, ігри – драматизації, інсценування”. Аналогічно називались усі прийоми, які

використовуються у роботі з дітьми – наочні, словесні, практичні, ігрові; 8% педагогів замість методів назвали форми роботи, як-от: „у повсякденному житті і на заняттях”.

Третє запитання *„На яких заняттях Ви розвиваєте розмовне мовлення дітей?”* вимагало від практиків конкретної відповіді. Натомість і в цьому запитанні не було одержано конкретних переконливих відповідей. Так, 52% респондентів відповіли „на всіх заняттях і з усіх розділів”; 18% – додали ще „на прогулянках і в індивідуальній роботі”; у відповідях 17% було зазначено „з пріоритетом інтелектуально – мовленнєвих завдань та на заняттях із соціально – природничої тематики”; 13% вихователів написали на всіх мовленнєвих заняттях.

На наступне запитання *„Як часто Ви плануєте завдання з розвитку розмовного мовлення і в яких формах?”* відповіді розподілялися таким чином: „щоденно, у процесі всіх режимних моментів і на заняттях” – 62 % вихователів; „один раз на тиждень як індивідуальна робота та заняття з підгрупами” – 8 %; „два рази на тиждень: один раз – індивідуальна робота, другий якесь заняття”; 4 % відповідей – „на інтегрованих заняттях”; 6 % вихователів планують заняття „з розвитку розмовного мовлення в ігровій формі, використовуючи сюрпризні моменти, ігрові ситуації”; 12 % – „щодня як складова частина інших занять та один раз у повсякденному житті”; 8 % вихователів серед форм назвали „дидактичні ігри, мовленнєві ситуації, мовні логічні вправи, інтегровані заняття”.

На запитання *„Який дидактичний матеріал є у Вашій групі для розвитку розмовного мовлення?”* більшість педагогів (70 %) зазначили весь дидактичний матеріал, який є у групі, як-от: таблиці, сюжетні картини, альбоми, теки з ілюстраціями, книги, методичні посібники, розробки конспектів занять тощо; 18 % – у своїх відповідях обмежилися наявністю сюжетних і предметних картин і художньої літератури; 12 % педагогів назвали дидактичні ігри „Від слова до розповіді”, „Про дівчинку Оксанку”, „Чарівний мішечок”, „Зимова прогулянка”, які за своїм змістом аж ніяк не відповідають розвитку розмовного мовлення.

Запитання „Назвіть дидактичні ігри з розвитку розмовного мовлення дітей” також викликало певні труднощі, оскільки вихователі називали ті дидактичні ігри, які вони знали, а не для розвитку розмовного мовлення, з них 76 % назвали 10-12 ігор, 20 % – по 3-4 гри і тільки 4 % вихователів назвали ігри, які сприяють розвитку розмовного мовлення, а саме: „Телефон”, „Хто що робить?”, „У крамниці”, „Купуємо іграшки”, „Ким ти будеш?”, „Що ми бачили...?”.

Відповіді респондентів на останнє запитання „Що Вам заважає розвивати розмовне мовлення дітей і Ваші пропозиції?” виявилися досить різноплановими: 18 % вихователі впевнено написали „нічого не заважає”; 32% – зауважили таке: „нестаток часу для індивідуальної роботи з дітьми, „перевантаженість дітей у групах”; 12 % педагогам заважає „російськомовне оточення, що сприяє використанню у розмовному мовленні „суржику” (зауважимо, що такі відповіді були у вихователів з південного регіону України); у 18 % були відповіді щодо „відсутності методичних посібників і збірок дидактичних ігор, спрямованих на розвиток саме розмовного мовлення” та недостатня кількість україномовної методичної літератури”; 4 % вихователів вважають, що їм заважає спілкуватися з дітьми „мовленнєві вади дітей, вони їх соромляться і не вступають у розмову”; а ще 2 % педагогів заважає „непосидючість дітей і надзвичайна їхня рухливість, фізична активність”; 8 % респондентів убачають причину „недостатньої роботи батьків з дітьми в сім’ях, які зовсім не спілкуються з дітьми і це гальмує розвиток розмовного мовлення; 6 % – зазначили, що в наявних програмах виховання і навчання дітей конкретно не визначено завдань з розвитку розмовного мовлення, є тільки „зв’язне мовлення”.

Щодо пропозицій з поліпшення роботи з розвитку розмовного мовлення, то вони були такими: „вимагають поліпшення програми, потрібно виокремити в них підрозділ „розвиток розмовного мовлення” (24 %); „видати збірники дидактичних ігор, вправ, ситуацій з розвитку розмовного мовлення” (42 %); „видавати більше україномовної методичної літератури для вихователів” (6 %);



„видати настільно–друковані ігри з розвитку розмовного мовлення” (18 %); „необхідне серійне видання наочних посібників, сюжетних дидактичних картин і т.ін.” (10 %).

Отже, аналіз анкетних даних засвідчив, що переважна більшість вихователів дошкільних навчальних закладів ототожнюють поняття „розмовне мовлення” або з діалогічним, або зі зв’язним мовленням; тому відсутня у дошкільних закладах цілеспрямована робота з розвитку розмовного мовлення; ніхто з педагогів не зміг назвати провідних методів і прийомів розвитку розмовного мовлення дітей, а також дидактичних ігор, спрямованих на розвиток розмовного мовлення.

Також нами було вивчено планування вихователями роботи з розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі.

Було проаналізовано 230 планів навчально–виховної роботи вихователів старших груп Рівненської, Львівської, Одеської і Миколаївської областей за 2008- 2009 навчальний рік.

Аналізу підлягало планування завдань з розвитку розмовного мовлення дітей на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям та в повсякденному житті.

Як засвідчив аналіз планів навчально–виховної роботи вихователів, у жодному з них не було заплановано завдань з розвитку розмовного мовлення дітей безпосередньо ні у структурі комплексних, ні тематичних занять з розвитку мовлення. Вихователі планували розвиток зв’язного монологічного мовлення на кожному комплексному занятті і в старшій групі один раз на квартал на тематичному занятті. Планувалися такі методи розвитку мовлення: складання розповідей за сюжетними картинками, переказ знайомих художніх творів, складання розповідей з власного досвіду, описових, творчих розповідей, тобто розповідей, спрямованих на розвиток монологічного зв’язного мовлення.

Оскільки одним із провідних методів розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку на заняттях є бесіди, які плануються на заняттях

ознайомлення дітей з довкіллям як інтегроване заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям і художньої літератури, нами було проаналізовано означені види заняття з розділу „Ознайомлення з довкіллям”. Результати аналізу подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1. 1.

Завдання з розвитку розмовного мовлення на заняттях з ознайомленням дітей з довкіллям  
(старша група)

Види занять	Кількість планів	Завдання
1. Бесіда про рідне місто (село)	230	Закріпити знання дітей про рідне місто... Збагатити словник дитини...
2. Бесіда про дошкільний заклад	220	Закріпити знання дітей про ДНЗ..., уточнити знання; познайомити з працею помічника вихователя...; збагатити словник...
3. Бесіда про працю батьків	142	Закріпити і уточнити знання дітей про професії їхніх батьків... Виховувати... Активізувати словник дітей...
4. Бесіда про день космонавтики	38	Збагатити знання дітей про польоти в космос, космонавтів... Активізувати словник...

## Продовження таблиці 1.1.

5. Бесіда про працівників ДНЗ	199	Закріпити знання дітей про професії педагогів ДНЗ: вихователів, завідувач, методист – вихователь та інші професії: помічник вихователя, медсестра, кухар, двірник...Збагатити словник...
6.Бесіда про транспорт	188	Закріпити і уточнити знання... Активізувати словник....Учити відповідати на запитання повними реченнями (25 планів)
7. Бесіда про національний посуд (одяг, їжу)	200	Уточнити, збагатити знання... Збагатити словник...
8. Бесіда про Батьківщину	230	Збагатити, уточнити знання... Активізувати словник...Збагатити словник...
9. Бесіда про Україну	230	Збагатити, уточнити знання... Активізувати словник... Учити відповідати на запитання повними реченнями( 25 планів)
1. Бесіда за картиною „Вулиця міста”	27	Закріпити знання дітей, здобуті на екскурсії. Учити відповідати на запитання реченнями, доповнювати відповіді дітей, привносити у відповіді власний досвід.
2. Бесіда за картиною „У магазині іграшок”	58	Закріпити знання...Вчити будувати діалог між покупцем і продавцем; розігрувати спілкування покупців біля прилавку і біля басейну (10 планів)

## Продовження таблиці 1.1.

3. Бесіда за картиною „Зимові розваги”	202	Закріпити знання Виховувати Збагатити словник Розігрувати ситуації спілкування між дітьми „допомога другу” (діалог, тривога, „На ковзанці”, „Повернення додому” (10 планів))
4. Бесіда за картиною „Збір врожаю на городі” (в саду)	174	Закріпити знання...Уточнити...Вчити будувати діалог з тем „Що у вас на городі?”, „Що будете робити з городиною?” „Що виросте в саду?” (10 планів)

Як видно з таблиці, вихователі планують узагальнювальні бесіди на заняттях з розділу „Ознайомлення з довкіллям”. Так, у всіх (230) проаналізованих планах було заплановано провести бесіди з тем „Моє рідне місто (село)”, „Бесіда про Батьківщину”, „Бесіда про Україну”. Майже в усіх планах були заплановані бесіди про дошкільну установу (220), національний одяг, посуд, їжу (200), працівників дошкільного навчального закладу (199), про транспорт (188).

Натомість у всіх завданнях насамперед визначалася пізнавальна мета, а саме: закріплення і уточнення раніше набутих знань дітьми під час спостережень, прогулянок, екскурсій, розглядання картини та читання художніх творів. Не дивлячись на те, що за своєю структурою бесіда складається із запитань і відповідей, майже ніхто з педагогів не передбачав у планах розвивати розмовне мовлення дітей, вчити їх адекватно відповідати на запитання, розповідати про бачене і почуте, звертатись із запитаннями до інших, будувати діалог.

Як видно з таблиці, у 25 планах було зазначено: „Вчити дітей відповідати на запитання повними реченнями”, хоча поняття „повне речення” дітям дошкільного віку не доступне, очевидно, з дітьми працювали вчителі

початкових класів.

Водночас у всіх планах (230) на всіх заняттях „Бесіда...” передбачалося мовленнєве завдання щодо збагачення, уточнення та активізації словника.

Зазначимо, що у всіх планах було заплановано бесіди за дидактичними картинами і репродукціями художніх картин. Як і в бесідах, педагоги насамперед визначили пізнавальні завдання, як: закріпити, уточнити поглибити, збагатити знання...; збагачувати, уточнювати й активізувати словник. У більшості з проаналізованих планів зазначалося завдання „учити дітей відповідати на запитання за змістом картини реченнями, хоча в розмовному мовленні не завжди потрібно відповідати реченнями. І тільки в десяти планах, як це видно з таблиці, вихователі передбачили вчити дітей розігрувати (у зв'язку зі змістом картини) ситуації спілкування „Допомога другу” (діалог, тривога), „На ковзанці”, „Що будете робити з городиною?”, „Повернення додому” і ін. По суті, це ситуації, спрямовані на розвиток розмовного мовлення дітей, хоча термін „розмовне мовлення” у жодному плані не зустрічається.

Нами було проведено аналіз змісту запланованих завдань з мовленнєвого розвитку дітей у повсякденному житті, у процесі різних режимних моментів. Результати аналізу подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Планування завдань з розвитку розмовного мовлення у повсякденному житті

Форма роботи	Кількість планів	Мета	Зміст
<b>Ранок</b>			
Групові розмови	230	Відсутня	Поговорити з дітьми: про ігри, що дивилися по телевізору, про погоду, як провели вихідний день, чим займалися, про дерева і кущі, догляд за хворими, про допомогу батькам, бережливе ставлення до книги, чим починають новий день, про День сміху і т. ін.

## Продовження таблиці 1.2.

Бесіди (групова)	180	Відсутня	Про погоду, „Як я провів учора вечір?“, про новорічні свята, про весну, „Мій вихідний день“, бесіда в куточку народознавства, про вогонь: „Вогонь-друг, вогонь-ворог“.
<b>Прогулянка</b>			
Розмови (групові)	152	Відсутня	Поговорити з дітьми про примхливість „місяця” Березень, про весну, про дерева і. т. ін.
Бесіди (групові)	175	Відсутня	Провести бесіди: про види транспорту, що бачили на прогулянці, „зміни в живій природі”, про зиму і т. ін.
Розмова (індивідуальна)	1	Відсутня	Поговорити з Михайликом про дружні взаємовідносини з дітьми.
<b>Друга половина дня</b>			
Бесіди (групові)	90	Відсутня	Бесіди про свята, погоду, правила пожежної безпеки, дорожнього руху і т. ін.
Розмови (групові)	76	Відсутня	Про улюблені казки, мультфільми, розваги, ігри і т. ін.

Аналіз запланованої роботи з розвитку мовлення у різні режимні моменти засвідчив, що всі вихователі планують групові розмови з дітьми в ранковій годині на різні теми; на прогулянці групові розмови було відзначено у 152 і в другу половину дня у 76 планах. Групові бесіди було заплановано в ранковій годині в 180 планах, на прогулянці у 175 і в другу половину дня у 90 планах.

Зауважимо, що індивідуальна розмова з дитиною була запланована на прогулянці у другу половину дня тільки в одному плані. На жаль, у жодному плані не була вказана мета, з якою передбачалося проведення бесіди чи розмови. У жодному плані не було заплановано такі ефективні методи і прийоми розвитку розмовного мовлення, як словесні доручення, дидактичні і словесні ігри.

Отже, аналіз планів навчально-виховної роботи з дітьми дозволив дійти

висновку, що в сучасних дошкільних закладах не звертається увага на розвиток розмовного мовлення дітей ні на спеціально організованих заняттях, ні в повсякденному житті, відсутня й індивідуальна робота з розвитку розмовного мовлення.

Зміст навчання дітей усного зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного) подано у варіативних програмах виховання і навчання дітей у дошкільних навчальних закладах. У цьому зв'язку було проаналізовано розділ „Мовленнєве спілкування” і „Розвиток мовлення дітей” у різних програмах, за якими працюють вихователі дошкільних закладів.

Зауважимо, що в жодній програмі немає підрозділу „Розмовне мовлення”. Назву мовленнєвих розділів у варіативних програмах подано в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

Назва мовленнєвих розділів у варіативних програмах

Програма	Назва розділів у варіативних програмах
„Малюнок” [163]	„Мовленнєве спілкування”: - У світі слів. У світі звуків. Дитяча граматики. - Наші співрозмовники: спілкування з дорослими. Спілкування з однолітками. Етичні засади спілкування. Маленькі оповідчі.
„Дитина” [86]	„Мова рідна, слово рідне”: - У світі звуків. Слово до слова зложиться мова. У країні граматики. „Ми розмовляємо”.
Дитина в дошкільні роки [87]	„Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, розвиток мовлення”: - Звукова культура мовлення, словникова робота, образне мовлення, граматична правильність мовлення, зв'язне мовлення: діалогічне та розмовне, монологічне мовлення.

## Продовження таблиці 1.3.

Мовленнєвий компонент дошкільної освіти [36]	Навчально–мовленнєва діяльність: словникова робота. образне мовлення, мовленнєвий етикет, звукова культура мовлення, граматична правильність мовлення, звязне мовлення.
--	---

Таблиця 1.4.

Зміст мовленнєвого розвитку дітей у Базовій програмі „Я у світі”

Сфера життєдіяльності і	Мовленнєвий розвиток	
	завдання	форми прояву активності
Культура - Світ гри	Називає улюблені ігри та заняття, пояснює своє ставлення до них; пояснює іншим сюжет та правила гри, показує, уточнює, переконує, агітує, прогнозує, передбачає, пропонує, запитує тощо; вживає слова, якими оцінює гру та її результати; усвідомлює важливість уміння правильно говорити для успішної ігрової діяльності.	У розмовному мовленні передає свої враження про предмети, речі, ігрові атрибути, твори мистецтва, вислуховує інші точки зору.
„Люди”	Розповідає про вихідні дні, проведені разом з рідними.	Може розповісти про свою сім'ю, родину; вміє коректно звернутись по допомогу до незнайомих людей, формулює



## Продовження таблиці 1.4.

		своє прохання чітко і голосно; називає своїх товаришів, може їх схарактеризувати, виділити чесноти і вади, розповісти про них.
Інші люди		
„Я сам” Я – психічне	Формулює запитальні речення, які стосуються власного внутрішнього життя; пояснює залежність між зрозумілими йому подіями життя, своїми переживаннями та виразами свого обличчя; може елементарно сформулювати свої плани на найближче майбутнє.	Може розповісти про себе, про своє минуле – теперішнє – ймовірне майбутнє; володіє українською розмовною мовою, володіє монологічним та діалогічним мовленням.
Я – соціальне	Може словами означити власний стан під час адаптації до нових умов життя; розповідає іншим про свої здібності, вміння; вживає слова, які виражають готовність спілкуватися з іншими; вміє передавати інформацію, враження про побачене й почуте; виразити свою прихильність до людей, що навколо;	

	<p>володіє словами для прояву ініціативи та припинення розмови; адекватно висловлюється з метою налагодити взаємодію з однолітками; вживає слова на позначення свого прагнення посісти серед них певне місце, виглядати авторитетним; використовує етикетну лексику; може пояснити переживання іншої людини з приводу її успіху – неспіху; вербалізує свою провину, вміє виправдатися, вибачитися, пояснити; виразити словами схвалення та осуд.</p>	
<p>Розвиток умінь комунікативного мовлення</p>	<p>Учити спілкуватись; використовувати у спілкування різноманітні засоби: словесні, мімічні, пантомімічні; заохочувати передавати в розповіді істотне, спиратись на досвід слухача та власний. Учити вживати звернення на етикетну лексику, вступаючи в розмову з кимсь (діалог); висловлювати прохання, вибачення, подяку, співчуття, співрадість, умовляння, доведення, відстоювання, припущення тощо;</p>	

## Продовження таблиці 1.4.

	<p>розповідати про себе, друга (подругу), своїх улюбленців (тварин); слухати співбесідника, незалежно від міри своєї прихильності до нього, підтримувати з ним діалог; розповідати про свої переживання, настрій, бажання, плани, думки; вдаватись до делікатної корекції мовлення людей, що навколо та самокорекції.</p>	
--	---	--

Аналіз програм засвідчив, що у програмі „Малятко”[163] в розділі „Мовленнєве спілкування” є підрозділ „Наші співрозмовники”, натомість у його змісті не відбито безпосередньо розвиток розмовного мовлення, автори програми більше акцентують увагу на розвиток діалогічного мовлення, наприклад, „вести діалог на запропоновані теми” і далі подається перелік тем. У рубриці „Спілкування з дорослими” від вихователя вимагається навчити дітей „вільно спілкуватись з вихователем та іншими дорослими, виявляти ініціативу в доборі теми спілкування; додержувати всіх форм ввічливості в розмові зі знайомими і незнайомими дорослими.

У рубриці „Спілкування з однолітками” зазначено: „вести різні форми діалогу в невимушеній розмові на занятті”, хоча на занятті навряд чи можлива невимушена розмова, адже це організована, стимульована форма. Всі інші завдання стосуються розвитку діалогічного мовлення [163].

У програмі „Дитина” підрозділ названо „Ми розмовляємо”, але на жаль, у жодній віковій групі нічого не сказано про розвиток розмовного мовлення. Так,

у молодшій групі передбачається „вправляти дітей у діалогічному мовленні (розмова з лялькою, звертання одне до одного з проханням, запитанням, вираження подяки). В усіх інших групах звертається увага на виховання у дітей культури мовлення, етики мовлення та виразності мовлення. Наприклад: „Привчати дітей говорити чітко, виразно, в нормальному темпі, нормальною силою голосу; удосконалювати вміння передавати інтонацію мовлення героїв казок та оповідань під час ігор – драматизацій” [86, с. 220].

У програмі „Дитина в дошкільні роки” [87] в підрозділі „Зв’язне мовлення” є рубрика „Діалогічне та розмовне мовлення” у якій зазначено: „учити дітей самостійно вступати в невимушену розмову з дорослими та іншими дітьми, підтримувати запропоновану тему розмови, звертатись із запитаннями до інших, відповідати на запитання дітей; уміти вести полілог (трос-п’ятеро дітей) як у невимушеній розмові, так і під час організованих занять; у тактовній формі виявляти незгоду, відмову” [87, с. 127].

У програмі „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” також у підрозділі „Зв’язне мовлення” є рубрика „Діалогічне і розмовне мовлення”, у якій зазначено таке: „Виявляти ініціативу та підтримувати розмову, запропоновану дорослими; вміти починати розмову, використовуючи вставні слова і речення, стверджувальні слова ( так, саме так, отож, еге ж, аякже), заперечні слова – речення (Ні! Ой, ні! Ні в якому разі! Не можу.); формувати вміння вести розпитування, засвоїти ласкаво – лагідні форми звертання; виявляти ініціативу в розмові з незнайомими дорослими” [36; с. 88].

Як бачимо найбільш повно і дотично визначено завдання з розвитку розмовного мовлення у тематичній програмі „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти”. Вважаємо значимим недоробком програм, що в молодших групах не виокремлено підрозділ „Розвиток розмовного мовлення дітей”.

Як засвідчує аналіз Базової програми розвитку дитини „Я у світі”, розвиток мовлення дітей в ній подано за сферами життєдіяльності. Розвиток розмовного мовлення представлено у сферах „Культура”, „Люди”, „Я сам”. Хоч у програмі й відсутня номінація „Розмовне мовлення”, але завдання з розвитку розмовного мовлення висвітлено досить повно.

Отже, в усіх чинних програмах певним чином відображені завдання з розвитку розмовного мовлення дітей.

На жаль, як засвідчив аналіз педагогічної практики (анкетування, планування), вихователі не проводять спеціально спрямованої роботи з розвитку розмовного мовлення дітей ні на заняттях, ні в повсякденному житті. Відсутня і методична література з розвитку розмовного мовлення дітей.

## Висновки з розділу 1

Розмовне мовлення дітей дошкільного віку відбувається в усній формі, що зумовило розгляд низки супутніх питань, як-от: усне мовлення, діалогічне, монологічне мовлення, спонтанне мовлення, текст і дискурс.

Усне мовлення – це первісна і вихідна форма існування мови, засіб безпосереднього спілкування у присутності мовців; воно вимовляється на слух; мовленнєва інформація передається за допомогою звуків.

Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (лекція, доповідь), так і непідготовленим (розмовним). Для слухача усне мовлення завжди є непідготовленим, що зумовлює специфіку усного мовлення: короткі речення, спеціальні прості типи граматичних конструкцій, повтори, звертання до слухачів, надмірність і лаконізм, інтонація, додаткові рухи, жести, міміка, еліптичність, ситуативність і т. ін.

Усне мовлення слугує для спілкування зі співрозмовником в умовах безпосереднього контакту здебільшого з метою повідомлення. До складу усного

мовлення входить розмовне мовлення як одне з найважливіших його відгалужень, для якого є характерним багатоманітність експресивності.

Різновидами усного мовлення є діалог, полілог, монолог. В основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного мовлення – діалог.

Діалог – це форма усного мовлення, комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухача, він протікає у певній ситуації і є її продуктом.

Діалогічне мовлення – це об'єднане ситуативно–тематичною спільністю й комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань послідовно породжених двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування. Різновидом діалогічного мовлення є полілог – розмова декількох осіб (бесіда), учасників комунікативного акту. Діалог є найбільш розповсюдженим жанром спонтанного розмовного мовлення.

У науковій літературі паралельно функціонують терміни „спонтанне” і „розмовне мовлення”, подекуди ототожнюють їх значення. Не дивлячись на деякі спільні риси з розмовним мовленням, спонтанне мовлення має низку специфічних рис: воно виникає без підготовки й відсутності часу на корекцію; обмежене короткочасною пам'яттю як мовця, так і слухача; спостерігається чіткий розподіл інформації; особливу роль відіграє наголос, тембр, темп, ритм, жести, міміка. Спонтанне мовлення вирізняється неофіційністю відносин між мовцями, відсутність настанови на повідомлення.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що супутніми поняттями усного розмовного мовлення є „текст” і „дискурс”.

Текст учені розглядають як упорядковану чисельність речень, поєднаних різними типами зв'язків, здатна передавати певним чином інформацію. Основними властивостями тексту є зв'язність і цілісність.

Дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими факторами; це живий процес спілкування.

Отже, розмовне мовлення – це насамперед усне мовлення, яке може бути підготовленим і спонтанним, діалогічним і монологічним, воно має пряме відношення як до тексту, так і до дискурсу.

Розмовне мовлення визначаємо як непідготовлений, невимушений різновид носіїв літературної мови, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування при неофіційних відносинах між мовцями, відсутності настанови на повідомлення.

Розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку розуміємо як спонтанне діалогічне мовлення з монологічними вставками, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування педагога (чи дорослих, батьків) з дітьми, дітьми між собою.

Результати анкетування вихователів, аналіз навчальних планів і програм для ДНЗ засвідчили відсутність цілеспрямованої роботи педагогів з розвитку розмовного мовлення дітей, що зумовило розробку експериментальної методики мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку в означеному напрямі.

### **Основні положення першого розділу відображено в таких роботах автора.**

Стан розвитку розмовного мовлення дошкільників у теорії і практиці дошкільної освіти // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. [Зб. статей]. – Ялта. - 2008. – Вип.20. – Ч.2. – С.201–206 [170].

Принципи розвитку рідної мови дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського // Нова педагогічна думка. / Науково – педагогічний журнал. Рівне. - № 2. – 2009. - С.48-50 [171].

Місце розмовного мовлення у практиці сучасного дошкільного закладу. // Освіта на Луганщині. - № 2 (31). - 2009. - С. 174-176 [175].

Методика розвитку розмовного мовлення дітей у спадщині В.Одоевського. // Науковий вісник Південноукраїнського державного

педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. [зб.наук.пр.]. - №4 -5. – Одеса. – 2009. – С.145-150 [176].

Навчання дітей розмовному мовленню у спадщині С.Русової // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. [зб.наук.пр.]. - №4 -5. – Одеса. – 2009. – С.159-164 [177].



## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Теоретичні позиції організації дослідження на констатувальному етапі

Теоретичними позиціями дослідження виступили: компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей та теорія мовленнєвих жанрів. Розглянемо їх.

У кінці 60-х початку 70-х років ХХ ст. у теорії і методиці навчання мов чітко виокремився новий комунікативно-прагматичний підхід, який одержав назву „комунікативної революції”. Це дало можливість ученим розглядати в тісному взаємозв’язку мовну систему з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. У науковий обіг увійшли нові дефініції, як-от: „комунікація”, „мовленнєве спілкування”, „комунікативна компетенція”, які сьогодні посіли чільне місце в системі мовознавчих і лінгводидактичних наук [38, с. 71-82]. У Росії цей термін у лінгводидактику ввів М.Н. Вятютнев, який розумів його досить широко, як „здібність людини у трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити” [73, с. 80].

Тобто автор виокремив тільки дві складові комунікативної компетенції, як-от: розумові здібності особистості і мовленнєва діяльність. Це спонукало науковців до виокремлення таких понять, як мовна і мовленнєва компетенції, які доповнювали і конкретизували комунікативну компетенцію. Відтак, у середині ХХ століття Н. Хомський ввів у науковий обіг феномен „мовна компетенція”. За Н. Хомським, в основі мовної компетенції лежать вродженні знання основних лінгвістичних категорій і здібність дитини „конструювати” для себе граматику, вроджене „чуття мови”. Ці знання, звісно, мають емпіричний

характер і виявляються як лінгвістична інтуїція (внутрішні уявлення про мову) і мовна інтроспекція носіїв мови [41].

З таким визначенням мовної компетенції погоджувались не всі вчені, вони виступали з критикою Н.Хомського. Під впливом дискусій вже в 70-х роках ХХ ст. учений і сам змінив погляд на зміст мовної компетенції. Відтепер до її складу вніс „мовну здібність” і „мовну активність”. Під першою – вчений розумів „потенційне знання мови та про її носія”, а „мовна активність” розглядав як реальне мовлення в реальних умовах.

На сьогодні існують різні варіанти трактування мовної компетенції залежно від віку тих, хто навчається мови, від галузі лінгвістичної науки і т. ін.

Так, А.П. Василевич під мовною компетенцією розуміє „сукупність конкретних умінь, які необхідні члену мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими та оволодіння мовою як навчальною дисципліною” [58, с. 114]. Є.Д. Божович у структурі мовної компетенції виокремлює два компоненти: а) дані мовленнєвого досвіду, якого набула дитина у процесі спілкування і діяльності; б) знання про мову, що були засвоєні у процесі спеціального організованого навчання [44, с. 36]. За його словами, мовленнєвий досвід включає: а) практичне володіння рідною мовою; б) емпіричні узагальнення спостережень над мовою, зроблені її носієм незалежно від спеціальних знань про мову.

Знання про мову, як зазначає автор, передбачені програми навчання і включають також два основних аспекти: а) категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів; б) прийоми (схеми) аналізу і опису цих одиниць (різні) форми шкільного „розбору” – фонетичного, морфологічного, синтаксичного, що складають елементи мета знання про мову [42].

У лінгводидактиці і соціальній педагогіці здебільшого послуговуються терміном „комунікативна компетенція”, яка також не має однозначного визначення. Так, Д.І. Ізаренков зазначає, що при визначенні комунікативної компетенції студентів – не філологів слід урахувати такі положення: а) здібність до спілкування є складне, набуте вміння, що формується або у процесі

природного пристосування людини до умов життя в певному мовленнєвому середовищі, або шляхом спеціально організованого навчання; б) ця здібність може знайти прояви в одному чи декількох, або, що більш природно, в усіх основних видах мовленнєвої діяльності [109, с. 55]. Автор пов'язує формування комунікативної компетенції з мовною особистістю і подає таке визначення означеного поняття: „комунікативна компетенція – це здібність людини до спілкування в одному, декількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання особливою якістю мовленнєвої особистості” [109, с. 55].

Щодо об'єму комунікативної компетенції, то вчений пропонує різні її варіанти (до 8 варіантів) залежно від того, які види мовленнєвої діяльності здійснює комунікант (слухання, говоріння, читання, письмо) та їх поєднання. Наприклад, а) мовця і слухача; б) слухача; в) того, хто пише і читає і т. ін.

У структурі комунікативної компетенції Д.І. Ізаренков виокремлює такі її складові, а саме: а) мовна компетенція; б) прагматична компетенція.

О.Б. Гарнопольський визначає комунікативну компетенцію як систему навичок і вмінь, необхідних для усного спілкування (говоріння), тобто потрібних для створення усних мовленнєвих висловлювань, адекватних з точки зору мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, вимог ситуації, власних намірів, взаємин співрозмовників [236, с. 6]. Мовну компетенцію учений визначає як знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для породження /впізнання висловлювань у процесі формування комунікативної компетенції того, кого навчають, в обсязі, що передбачався метою навчання. Крім того, за його словами, мовна компетенція пов'язана з формуванням здібності на основі будівельного мовного матеріалу і правил комбінування одиницями мови будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики [236].

Предметну компетенцію, за словами Д.І. Ізаренкова, становить змістовий денотативний план висловлювань, фрагменти оточуючого світу через знання

людини про цей світ. У процесі навчання обмежуються сфери спілкування темами і мовленнєвими ситуаціями, в яких і буде відбуватися навчання.

Прагматична компетенція передбачає вміння використовувати висловлювання у відповідності з комунікативною метою мовця і ситуативними умовами мовлення, а саме: а) знання відповідності між комунікативними намірами (інтенціями) і висловлюваннями, в яких вони реалізуються; б) знання відповідності між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той самий намір, і ситуативними умовами мовленнєвого акту; в) уміння реалізувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії у відповідності з вимогами ситуації і логікою протікання мовленнєвого акту [109].

Всі складові комунікативної компетенції реалізуються у процесі вивчення дисциплін лінгвістичного і фахового циклів.

У методиці викладання іноземних мов учені (О.Б. Бігіч, С.Ю. Ніколаєва, Н.К. Скляренко, Л.П. Смолякова та ін.), у структурі комунікативної компетенції виокремлюють такі її складові, як лінгвістична, вербально-когнітивна, мета комунікативна, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна та інші види компетенцій [41]. Отже, дискурсивна компетенція розглядається в іншомовній лінгводидактиці як складник комунікативної компетенції.

А.М.Богуш у програмі „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” [36] виокремила такі види компетенцій: мовленнєву, фонетичну, лексичну, граматичну, діалогологічну і комунікативну, а також організаційно-комунікативну, комунікативно-діяльнісну. Розглянемо їх:

**Мовленнєва компетенція** – це здатність дітей розв’язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті і проблемній ситуації змісту, способів комунікативної діяльності, вмінню будувати різні форми монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) і діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, бесіда) висловлювань, використовуючи при цьому засоби виразності мовлення.

**Комунікативно-діяльнісна компетенція** – це вміння досягати

комунікативної мети завдяки комплексному використанню мовленнєвих форм і невербальних засобів, адресованих партнеру-співрозмовнику.

**Організаційно-комунікативна компетенція** передбачає володіння дітьми вербальними і невербальними прийомами вступу в мовленнєвий контакт, підтримку і розгортання діалогу, ввічливе і логічне завершення спілкування; готовність виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими й однолітками, вміння знаходити у колі ровесників партнера-співрозмовника, пропонувати тему розмови, спрямовувати її у потрібне русло з урахуванням власних і спільних з партнером інтересів; організовувати спілкування у спільних видах діяльності, планувати і коригувати практичну діяльність через налагоджування мовленнєвої взаємодії.

Комунікативна компетенція випускника дошкільного навчального закладу – це комплексна характеристика, яку визначають за рівнем розвитку комунікативної діяльності у сфері спілкування з дорослими й однолітками, орієнтацією на дорослого, чутливістю до його оцінок, сприйняттям в особливій ролі вчителя, набутим дитиною досвідом мовленнєвого спілкування і комунікації, сформованістю чинників мовленнєвої і комунікативної компетенцій, розвитком ініціативності, доброзичливості, товариськості, що загалом визначає комунікативну готовність до навчання у школі [37, с. 96].

Під діамонологічною компетенцією А. Богуш розуміє „розуміння зв'язного тексту, вміння дітей відповідати на запитання та звертатись із запитаннями, підтримувати та започатковувати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей” [36, с. 23].

Досліджуючи проблему дискурсу й особистості, К.Ф. Седов увів у науковий обіг поняття „дискурсивної компетенції як складника комунікативної компетенції. Її функцію автор убачає у можливості „вимірювати вміння особистості у здійсненні ефективної і результативної дискурсивної діяльності” [41, с. 9]. Формування дискурсивної компетенції К.Ф. Седов пов'язує з результатами діяльності дискурсивного мислення, тому, на його думку, розвиток дискурсивної компетенції залежить від інтелектуального розвитку особистості,

від здібності до інтеріоризації зовнішньо мовленнєвих форм у внутрішньо мовленнєві.

О.А. Кучерява під дискурсивною компетенцією розуміє „здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико–прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв’язку екстралінгвістичних компонентів [136, с. 7].

І.Г. Овчиннікова зауважує, що в дитини дошкільного віку дискурсивна компетенція та когнітивний розвиток дитини залежить від освітнього та мовленнєвого простору, в якому відбувається комунікація дитини, а також від мовленнєвих жанрів, які вона засвоює у процесі взаємодії з дорослими [186, с. 69-78].

Практичне оволодіння мовленнєвим жанром, за Ф.С. Бацевичем, це суттєвий аспект мовленнєвої компетенції особистості [27, с. 159].

Типовими для мовленнєвих жанрів є: комунікативна ситуація, експресія, експресивна інтонація, обсяг, концепція адресата й над адресата, це – повідомлення, оповідання, прохання, запитання тощо.

За Ф.С. Бацевич, мовленнєвий жанр – це тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об’єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [27, с. 160].

Так, з перших років життя дитина включається у взаємодію з дорослими. Саме дорослий вводить дитину у світ розмовного дискурсу, допомагає їй у процесі спілкування, розмов інтеріоризувати зовнішню діяльність дитини, усвідомити відносини я – та інший, що втілюється у певних мовленнєвих жанрах, які дитина поступово засвоює.

Термін „мовленнєвий жанр” був уведений російським ученим М.М. Бахтіним [25]. За словами М.М. Бахтіна, мовленнєвий жанр дозволяє об’єднати соціальну реальність з мовною реальністю. К.Ф. Сєдов визначає мовленнєві жанри як „ комунікативно-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей” [221, с. 189]. Мовленнєвий жанр, за К.Ф. Сєдовим,

центральна одиниця типології мовлення, це мікро обряд, мовленнєве оформлення взаємодії партнерів комунікації, яке виступає або у формі діалогу, або монологічних висловлювань [221].

М.М. Бахтін поділяв мовленнєві жанри на первинні і вторинні. Первинним жанром людина оволодіває несвідомо, як і рідною мовою у спонтанному побутовому розмовному мовленні, у побутових життєвих ситуаціях. Це розмови на побутові, повсякденні життєві теми, суперечки, побутові мовні конфлікти, довірливі розмови, нериторичні мовленнєві жанри. Вторинні жанри – це верхній рівень мовленнєвого простору, це офіційні, публічні види комунікації, риторичні жанри з якими старші дошкільники також мають справу.

Первинні мовленнєві жанри це життєві жанри, повсякденне мовлення, вони є частиною соціального середовища: сім'я, дошкільний заклад, школа, вулиця, свята, спілкування у вітальні, при зустрічі, дозвіллі і т. ін. До первинних мовленнєвих жанрів належать діалогічні єдності, бесіда, розмова, окремі висловлювання, розповідь, повідомлення, з якими має справу і дитина дошкільного віку. Вторинні більш складні мовленнєві жанри – це коментарі, інструкції, пояснення, описи, міркування, роздуми.

Усі мовленнєві жанри поділяються на інформативні, це жанри, в яких мовець передає нову інформацію, та фактичні, що виражають варіативність взаємовідносин між учасниками комунікації. Як зазначає К.Ф. Сєдов, при формуванні розмовного дискурсу вже на стадії наміру відбувається налаштування на певну соціально–комунікативну ситуацію (вітання, розмова, комплімент, сварка і т. ін.), з'являється загальна мета висловлювання, його мотив.

З цього приводу М.І. Жинкін писав, що в мовлення людей „вриваються” бажання, сховані наміри, страсті, афекти, це „захоплює всю особистість” і відбивається на її мовленні. „Мовлення запальне, іронічне, прохальне, запитальне, жалібне, наказове, дратівливе і т. ін. – все це різні види експресивної виразності і компоненти живого розмовного мовлення. Експресія

поширюється на міміку і пантоміміку” [100, с. 328].

Отже, вважаємо, що результатом розмовного мовлення дітей дошкільного віку або розмовного дискурсу є сформованість дискурсивної компетенції як одного із складників комунікативної компетенції.

Відтак, на основі компетентнісного підходу до розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку визначимося з ключовими поняттями експериментального дослідження.

Кінцевим результатом розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку є сформованість у них комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція випускника дошкільного закладу – це сукупність засвоєних дитиною мовленнєвих знань, умінь і навичок (фонетичних, орфоепічних, лексичних, граматичних, екстралінгвістичних а також мовних і немовних засобів виразності, необхідних для усного розмовного спілкування у різних мовленнєвих ситуаціях (діалог, полілог, монолог) як організованого (стимульованого), так і неорганізованого побутового (повсякденне життя) типу спілкування, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Чинниками комунікативної компетенції дитини дошкільного віку є: фонетична, лексична, граматична, стилістична, орфоепічна, діалогічна, монологічна, дискурсивна компетенції.

У структурі розмовного мовлення, як засвідчив аналіз наукового фонду, вчені констатують наявність як діалогів, полілогів, так і монологів та виокремлюють специфічний мовленнєвий різновид – розмовний дискурс і дискурсивну діяльність (К.Д. Сєдов).

Дискурсивну діяльність дітей дошкільного віку розглядаємо як вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, повідомлення, опис тощо) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності.

Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живий безпосередній процес спілкування дітей у повсякденному



житті у процесі різних режимних моментів упродовж дня.

Персональний комунікативний простір дитини-дошкільника (за термінологією К.Ф.Сєдова) – це її повсякденна мовленнєва поведінка, як мовленнєвої особистості, яка розвивається, у мовленнєвій взаємодії (інтеракції) з однолітками і дорослими (вихователем, помічником вихователя, батьками, незнайомими дорослими).

Під дискурсивною компетенцією дітей старшого дошкільного віку будемо розуміти комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою спілкування з дорослими і однолітками у спонтанних (чи стимульованих) конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, використовуючи різні типи висловлювань.

Мовленнєвими жанрами, які підлягали дослідженню були: діалог, бесіда (полілог), монолог (розповідь, опис, повідомлення), етикетні формули.

Критеріями розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку виступили: діалогічна, монологічна та дискурсивна компетенції.

Діалогічну компетенцію ми визначаємо як уміння дитини в спонтанному побутовому мовленні самостійно вести діалог, виявляти ініціативність у спілкуванні, звертатись із запитаннями до співрозмовника доречно і вчасно відповідати на них; тематична розмаїтість спілкування; уміння виконувати словесні доручення та звітуватись про них.

Монологічна компетенція – це вміння дитини самостійно розповідати про різні події із власного життя (про бачене, пережите), життя своєї родини; уміння логічно і послідовно пояснити хід і виконання майбутньої діяльності своїм одноліткам чи дорослим; уміння за власним бажанням (чи за вказівкою, на прохання інших) розповісти (переказати) зміст знайомих казок, художніх творів, мультфільмів, кінофільмів тощо.

До кожного критерію було визначено відповідні показники. Опишемо їх.

**Діалогічна компетенція з такими показниками:**

а) вміння вступати у спілкування (ініціативність спілкування) та підтримувати його;

- б) змістовність діалогового спілкування (тематична розмаїтість);
- в) вміння формулювати запитання та відповідати на запитання співрозмовника;
- г) уміння виконувати словесні доручення та звітувати про їх виконання.

#### **Монологічна компетенція з показниками:**

- а) уміння самостійно розповідати про події із власного життя;
- б) уміння складати розповіді повідомлення, розповіді – пояснення; розповіді – інструкції;
- в) уміння переказувати зміст знайомих художніх текстів, мультфільмів, кінофільмів одноліткам і дорослим (самостійно, стимульовано).

#### **Показниками дискурсивної компетенції виступили:**

- а) наявність формул мовленнєвого етикету в спонтанному розмовному мовленні дітей;
- б) обізнаність із формулами мовленнєвого етикету;
- в) наявність мовних засобів виразності в спонтанному розмовному мовленні;
- г) наявність і доцільність немовних засобів виразності.

## **2.2. Характеристика рівнів розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку**

Започатковуючи констатувальний етап експерименту нами було дібрано до кожного критерію і показника діагностичні завдання з метою виявлення вихідних рівнів розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Опишемо їх.

### **Діалогічна компетенція**

**Показник:** уміння вступати у спілкування (ініціативність), підтримувати його.

Завдання 1. Спостереження за спонтанними розмовами дітей.

Мета: з'ясувати прояви ініціативності дітей щодо спонтанних розмов з однолітками та дорослими.

Процедура виконання. Експериментатором записувалися спонтанні нестимульовані розмови дітей у різні режимні моменти (ранкові години,

роздягання, умивання, сніданок, обід, вечеря, прогулянки та ін).

Результати записів аналізувались за схемою:

Стимул розмови, репліки	Звернення		Тематичність розмов	Структура висловлювань і тривалість розмови
	до дітей	до дорослих		

Завдання 2. Партнер по розмові.

Мета: виявити партнерів у спонтанних розмовах дітей та ініціативність звернення до партнера.

Процедура виконання. а) Дитині (індивідуально) пропонувалась низка запитань:

1. З ким із дітей вашої групи ти найбільше любиш розмовляти? Чому?
2. Хто з дітей вашої групи завжди розповідає тобі про себе, про цікаві історії? А ти кому?
3. Кого ти любиш слухати із дітей вашої групи, коли вони розповідають казки або зміст мультфільма, цікаві пригоди? А ти любиш усім дітям розповідати про якісь історії, смішні, веселі або казки?
4. Ти любиш розмовляти з вихователькою, коли вам ніхто не заважає? Про що ти їй розповідаєш?

б) Дитині пропонується пригадати якусь цікаву історію зі свого життя (смішну, сумну і т. ін.), обрати партнера для слухання, кому б вона хотіла розповісти і запропонувати послухати її.

**Показник:** уміння дітей формулювати запитання і відповідати на запитання співрозмовника.

Завдання 1. Мовленнєва гра „Запитай у мене, запитай”

Мета: виявити вміння дітей формулювати запитання.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дітям обрати собі пару (партнера) для гри. Діти (кожна пара) по черзі повинні позмагатися, хто більше може запитати у свого партнера (хто більше сформулює запитань). Запитання можуть бути про будь-які події із життя, чи пов'язані з довкіллям. Другий

партнер починає запитувати тільки тоді, коли перший скаже: „Все, в мене більше запитань не має”.

Завдання 2. Мовленнєва гра „Я запитую, а ти відповідай”.

Мета: виявити вміння дітей формулювати запитання та адекватно на них відповідати.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині обрати собі пару для гри „Я запитую, а ти відповідай”

Пояснює гру. Перший запитувач обирається з допомогою лічилки. Перша дитина може поставити стільки запитань, скільки вона захоче, запитання можуть бути різними за бажаннями дітей. Друга дитина повинна відповідати на кожне запитання. Якщо вона не знає відповіді, відповідає „Я не знаю”. Після слів першого партнера „Все, в мене більше не має запитань, запитувачем стає друга дитина.

**Показник:** змістовність (тематична розмаїтість) діалогічного спілкування.

Завдання 1. „Розповідь про моє життя”.

Мета: з'ясувати тематичну розмаїтість та змістовність дитячих розповідей.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що сьогодні до них на гостини прийшла бабуся Оріся, яка хоче послухати ваші розповіді про цікаві події у вашому житті, записати їх на диктофон, а потім написати книжку „Розповіді-цікавинки”, яку будуть читати дітям інших груп та дідячих садків. Подумайте добре, про щоб ви хотіли розповісти бабусі Орісі.

Завдання 2. Дидактична гра „Лялька Христинка на гостинах у дітей”.

Мета: з'ясувати вміння дітей обирати тему розповіді та її зміст.

Процедура виконання. Вихователь пояснює: Діти, сьогодні до нас завітала Христинка, подивіться, яка вона гарна, яке красиве в неї українське вбрання. Христинка була уже в інших групах нашого дошкільного закладу і, навіть, в інших дошкільних закладах. Христинка дуже любить слухати різні історії із життя дітей, про все, що з вами колись трапилось по дорозі, на вулиці, дома, в дошкільному закладі, казки чи мультфільми, які ви знаєте. Подумайте добре і розкажіть ляльці про себе. Христинка хоче всіх – всіх послухати, вона буде

слухати і на прогулянці і завтра.

**Показник:** уміння виконувати словесні доручення та звітувати про їх виконання.

Завдання 1.

Мета: виявити вміння дітей виконувати словесні доручення та звітувати про їх виконання.

Процедура виконання. Вихователь упродовж дня пропонує дітям (індивідуально) виконати певне доручення. Наприклад. „Олю, піди в педагогічний кабінет до Ольги Володимирівни і попроси для мене збірник казок, я прочитаю дітям”; „Іро, піди в групу і попроси в Ірини Петрівни, м’яч великий, синій, ми будемо грати в гру „Піймай і назови”; „Сергійку, розкажи Петрику, де ти живеш?”; „Олег, запитай у Каті, де працює її мама” і т. ін.

Після виконання словесного доручення вихователь запитує у дитини: ”Як ти звернулася до ...? Що ти їй сказала.....? Повтори мені. А що тобі сказала...?”

Кожна дитина виконувала по чотири доручення.

### **Монологічна компетенція**

**Показник:** уміння самостійно розповідати про події із власного життя.

Мета: з’ясувати вміння дітей розповідати про події із власного життя(без допомоги вихователя).

Завдання 1. „Мій вихідний день”.

Процедура виконання. Вихователь після вихідного дня пропонує індивідуально кожній дитині розповісти як вона провела свій вихідний день.

Аналогічна інструкція дається: розповісти про свою улюблену іграшку, свою сім’ю, свою маму, тата і т. ін.

**Показник:** уміння складати розповіді–пояснення, розповіді–повідомлення (інструкції).

Мета: виявити вміння дітей складати розповіді–повідомлення, розповіді–пояснення (інструкції).

Завдання 1. „Поясни гру”.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині пограти з іншою

дитиною в знайому настільно–друковану гру („Лото”, „Доміно”, „Хокей”, „Футбол”, „Парні картинки” і т. ін.), але спочатку пояснити своєму партнеру правила гри.

Завдання 2. „Запрошення”.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині зробити певне повідомлення про подію у групі і запросити на дійство завідувача (педагога, медсестру, вихователів інших груп). Наприклад: „Наталочка, в мене до тебе прохання, сходи до Олени Сергіївни і повідом їй, що сьогодні в нас після сну буде ляльковий театр і ми її запрошуємо подивитися з нами виставу”. Розповіді – повідомлення записувалися на диктофон.

**Показник:** уміння розповідати зміст знайомих художніх текстів (мультфільмів, кінофільмів і т. ін.) – одноліткам і дорослим.

Мета: зясувати вміння дітей розповідати (зміст знайомих художніх текстів мультфільмів, кінофільмів, вистав і т. ін.).

Завдання. „Розкажи дітям”

Процедура виконання. Вихователь запитує у дитини, які вона знає казки, яка казка їй найбільше сподобалась і запам’яталась, і пропонує їй розповісти всім дітям. Аналогічно дається завдання розповісти дітям (вихователю, помічнику вихователя) знайомий мультфільм чи кінофільм, переглянуту виставу в цирку чи дитячому театрі.

**Дискурсивна компетенція**

**Показник:** обізнаність дітей з формулами мовленнєвого етикету.

Мета: виявити знання дітей щодо формул мовленнєвого етикету.

Завдання 1. „Підкажи слово”.

Процедура виконання. Вихователь пропонує послухати розповідь про дівчинку Яринку, яка забула всі „хороші і добрі” слова, які потрібно було казати їй впродовж дня, і підказати їй потрібні слова.

Розповідь вихователя.

Прокинулась Яринка рано–вранці, зайшла на кухню, побачила маму, тата і бабусю. Подивилася на них і забула, що потрібно було сказати...(Доброго

ранку). Постояла Яринка мовчки і протягнула мамі ніжку, щоб вона застібнула сандалію: „На, застібни”, - промовила дівчинка. Мама застібнула, Яринка мовчки пішла в умивальну кімнату. Які слова повинна сказати дівчинка мамі? (Будь ласка, дякую).

У цей день Яринчина бабуся святкувала день народження. Дівчинка вмиласть, одяглась і подумала: „Треба зайти до бабусі”. Постукала в двері, зайшла, подивилася на бабусяю і мовчки постояла. Бабуся запитала у дівчинки: „Яриночко, ти щось хотіла мені сказати?” – „Забула я”, - відповіла дівчинка. Які слова забула Яринка?

Завдання 2. Дидактична гра „Дошкільнята – ввічливі хлоп’ята”.

Процедура виконання. Вихователь звертається до дитини. „Зараз ми з тобою пограємо в цікаву гру. Я розповідатиму одну історію і пропускатиму окремі слова, а ти будеш називати ці слова. Отже, починаємо, будь уважним.

„У дитячий садок прийшла новенька дівчинка. Вона зайшла до групової кімнати і тихо сказала .... Діти радісно і голосно відповіли їй..., „Як же її звати?” – подумали діти, а Сергійко запитав.....? – Марічка, - відповіла дівчинка. Максимко, ввічливий хлопчик, запропонував стілець і сказав.... Марічка сіла і відповіла.... Діти почали гратись та ось Іринка ненароком штовхнула Марічку, повернулася до неї і сказала.....

Швидко минув день у дитячому садку, вже час додому. Марічка попрощалася з дітьми, вона сказала.... Діти відповіли їй ...” [40, с.8].

Завдання 3. „Як ви скажете?”

Процедура виконання. Завдання виконується індивідуально з кожною дитиною. Дитині пропонується відповісти на запитання:

- Ти зустріла на вулиці подругу, яку давно не бачила. Що ти їй скажеш? (Як ти з нею привітаєшся?)

- Перед обідом у групу зайшла завідувачка дитячим садком. Як ти з нею привітаєшся?

- Що ти скажеш дітям, як ідеш додому? А вихователю?

- Сьогодні в Іри день народження. Як ти її привітаєш?

- Що ти скажеш мамі, тату, бабусі як ідеш спати?
- Що ти говориш вранці, коли прийдеш в дитячий садок?
- Ти зайшов на кухню, де обідають бабуся і твій брат (сестра). Що ти їм скажеш?
- Бабуся, яка гостила у вас, їде додому, що ти їй скажеш?
- Тобі треба попросити іграшку в іншої дитини. Що ти будеш робити?
- У групу прийшла твоя подруга у новій красивій сукні. Що ти їй скажеш?
- Уяви собі, що ти випадково розбила улюблену мамину вазу. Що ти будеш робити?

**Показник:** наявність формул мовленнєвого етикету в спонтанному розмовному мовленні дітей.

**Мета:** з'ясувати, які формули мовленнєвого етикету використовують діти у спонтанному розмовному мовленні.

#### Завдання 1.

**Процедура виконання.** Впродовж місяця проводилося спостереження за поведінкою дітей під час спілкування у різні режимні моменти, записувалося мовлення дітей, зокрема формули мовленнєвого етикету.

Аналіз мовленнєвих висловлювань здійснювався за схемою:

Режимний момент	Формули мовленнєвого етикету	Самостійн о	На запитання: "Що потрібно сказати?"
--------------------	---------------------------------	----------------	---

**Показник:** наявність мовних засобів виразності в спонтанному розмовному мовленні.

**Мета:** виявити мовні засоби виразності в спонтанному розмовному мовленні дітей.

#### Завдання 2.

**Процедура виконання.** У процесі виконання дітьми всіх попередніх завдань з розвитку розмовного мовлення відзначалося, які мовні засоби виразності вживали діти за схемою:

Мовні засоби виразності				
сила голосу	інтонація	темп	наголос	звертання

**Показник:** наявність і доцільність немовних засобів виразності.



Мета: вивчити наявність і доцільність немовних засобів виразності в спонтанному мовленні дітей.

### Завдання 3. Процедура виконання.

Завдання виконувалось аналогічно попередньому. Запис і аналіз мовлення відбувався за схемою:

Немовні засоби виразності	Наявність	Доречно	Недоречно
жести			
рухи			
міміка			
пантоміміка			

За результатами виконання дітьми завдань було визначено й схарактеризовано рівні розвитку розмовного мовлення у дітей: високий, достатній, задовільний і низький. Опишемо їх.

**Високий рівень розвитку розмовного мовлення.** Діти цього рівня легко вступають у розмову, ініціативні, започатковують діалог як з однолітками, так і з вихователем та іншими дорослими (помічник вихователя, завідувач, педагог та ін.); звертаються з різноманітними запитаннями до дорослих, у грі можуть сформулювати не менш як десять запитань, легко знаходять партнера для спілкування; тематика розмов різноманітна; охоче за своєю ініціативою розповідають „свої” історії дітям усієї групи; на прохання дорослого розповідають казки (мультфільми) іншим дітям; кількість речень у розповіді не менше 15; слів – 60-80; мають постійних партнерів у спілкуванні. У спонтанних розмовах використовують не менше 8 речень, тривалість розмови до 3-х хвилин. Доречно відповідають на запитання інших; докладно звітують про всі (чотири) виконані словесні доручення, виявляють ініціативу і бажання виконувати такі доручення. Вміють пояснити (дати інструкцію) майбутню діяльність (хід і правила гри, процес виконання якоїсь дії: малювання, конструювання тощо), повідомити про якусь подію, запросити дітей і дорослих (до гри, на свято і т. ін). Вони обізнані і доречно до ситуації використовують формули мовленнєвого етикету. Мовлення виразне, наявні мовні і доцільно використані немовні засоби виразності.

**Достатній рівень.** У дітей цього віку добре розвинене діалогічне і монологічне мовлення, вони легко підтримують розпочату розмову. У спонтанній розмові використовують не менше 6 речень, тривалість розмови 2 хв. Натомість не виявляють ініціативності щодо спілкування з іншими дітьми. Вони легко відгукуються на прохання дорослого розповісти про себе на запропоновану тему вихователю, іншій дитині, кількість речень у розповіді від 10 до 14, кількість слів 40-50, але „соромляться ролі „оповідача” для всієї групи дітей. Звертаються із запитаннями побутового змісту до вихователя чи помічника вихователя, можуть сформулювати у грі не менше 6-8 запитань, водночас легко і влучно відповідають на запитання як однолітків, так і дорослих; обирають одного постійного партнера для розмов. Охоче виконують словесні доручення, але не завжди повно можуть відтворити діалог із співрозмовником після виконання доручення. На прохання дорослого обирають партнерів для гри чи якоїсь спільної діяльності, намагаються пояснити правила чи вимоги до майбутньої діяльності, але не завжди послідовно і точно. Діти цього рівня знають найбільш вживані еталонні формули мовленнєвого етикету, але не завжди їх використовують самостійно, без нагадування дорослих. Мовлення виразне, подекуди спостерігається підвищена сила голосу: швидкий темп, припускають помилки у звертанні – кличній формі іменників, наявні зайві рухи руками.

**Задовільний рівень** властивий дітям, які не виявляють ініціативи щодо розмов з дорослими та однолітками. У спонтанних розмовах використовують 4-5 речень, тривалість розмови до 1 хв. На прохання дорослого підтримують розпочату розмову з іншими дітьми. Це діти мовленнєво пасивні, вони не звертаються із запитаннями як до дорослих, так і до дітей; у грі можуть звернутися з 4-5 запитаннями, відповіді на запитання інших здебільшого однослівні, вимагають стимульованих запитань дорослих. Вони не мають постійних партнерів у спілкуванні. Теми для розповіді однотипні, потребують допомоги дорослих у виборі теми розповіді, кількість речень у розповіді від 5 до 9, кількість слів 15-30. Погоджуються виконати словесне доручення, але

відмовляються звітувати про їх виконання. Діти не вміють пояснити хід наступної діяльності, соромляться; знають найбільш уживані формули мовленнєвого етикету, але не вживають без нагадування вихователя. Мовлення не виразне, здебільшого уповільнений темп, тихий невпевнений голос, невиразна міміка, обмежене використання рухів і жестів.

**Низький рівень** здебільшого властивий дітям, які мають якісь порушення мовлення (не вимовляють або спотворюють звуки, у них не чітка дикція, швидкий чи занадто повільний темп мовлення, заїкування тощо), вони пасивні, уникають спілкування з іншими дітьми, соромляться своїх мовленнєвих помилок, неохоче розповідають про себе вихователю. У спонтанних розмовах використовують від 1 до 3 речень, тривалістю менше 1 хв; відмовляються розповідати іншим дітям; вони мовчазні і соромливі, немає партнерів по спілкуванню; не звертаються із запитаннями до інших дітей і дорослих; у грі можуть сформулювати від 1 до 3 запитань; не підтримують розпочатий діалог, не беруть участь у колективній бесіді. Діти цього рівня відмовляються виконувати словесні доручення. Знають деякі формули мовленнєвого етикету, але не вживають їх без нагадування вихователя. Мовлення невиразне, тихе, не використовують немовних засобів виразності, кількість речень у стимульованих розповідях 3-8 простих, однослівних, кількість слів до 15.

Проаналізуємо одержані дані.

### **Діалогічна компетенція**

Нами було записано відповідно схеми та проаналізовано 750 висловлювань дітей старшого дошкільного віку в дошкільних закладах різних областей країни. Наводимо фрагмент спонтанних розмов дітей, які були записані під час різних режимних моментів (ранок, прогулянки, одягання і роздягання, ігри дітей).

Схема 2.1.

### **Спонтанні розмови дітей**

Стимул	Звернення	Тематичність	Структура
--------	-----------	--------------	-----------

Марійка взяла іграшковий телефон, роздивляється	Світлана: Ой, у тебе, що телефон? У мене кращий(побігла в роздягальню принесла свій телефон). Показує Марійці. – Дивись! Світлана: Мені подарувала Оля, привезла з Італії.	Телефон. Розмова тривала 30 секунд.	Марійка: 3 простих речень, одне з них питальне. 8 слів Світлана: 4 речення: одне питальне, два окличних (одне слово), одне розповідне, 12 слів.
Оленка складає візерунки з мозаїки. Підходить Олег, стоїть дивиться, мовчки.	Олена: Чого дивишся? Іди! Олег: А що ти хочеш зробити? Олена: Не скажу, іди! Олег: Ну й не треба (пішов).	Мозаїка. Розмова тривала 20 секунд.	Олена: 3 речення, 4 слова, Олег: 2 речення, 6 слів. Розмови не відбулося.
Оля відчинила шафу, повернулась до Іри. Швидко одягається.	Оля: Я сьогодні одягнуся перша і не буду нікого чекати. Іра: А от і ні. У нас перший Юра одягається.	Одягання на прогулянку. Розмова тривала 20 секунд.	Оля : 2 речення, 8 слів. Іра: 2 речення, 6 слів

## Продовження схеми 2.1.

Галина грає з лялькою і супроводжує всі свої дії розповіддю, звертається із запитаннями до ляльки. Підходить	Галина: Ти моя найкраща подружка. Я тебе одягну і ми підемо на прогулянку. Ти хочеш на прогулянку? - І я хочу. Одягаю курточку, шапку, шарф.	Гра з лялькою. Діалог з Настею не відбувся. Розмова з лялькою	Галина: монолог звернений до ляльки: 6 речень, одне з них питальне. Настя: 1 питальне
Наталія. Галина відвернулася мовчки.	Все. Настя: А хіба тобі дозволили взяти ляльку на прогулянку?	тривала 1 хвилину.	речення, яке залишилось без відповіді.

Як засвідчили спостереження, стимулом до спонтанних розмов дітей виступають нові іграшки, які діти приносять з дому, новий одяг, книги, ласощі і т. ін. При цьому ініціатором розмови здебільшого є та дитина, яка має чим похвалитися перед іншими. Розмова ініціюється таким чином: „А у мене є нова машинка (лялька, літак, телефон, компютерні ігри і т. ін.). Типовими є і висловлювання дітей: „Дай подивитись”, „Дай пограти”, „Хто тобі купив?”, „Де ти взяв?”. Якщо дитина дає іграшку, розмова продовжується не більше 1 хв., якщо ж не дає, розмова припиняється словами: „Жадіна”, „Сам ти жадіна”.

Спостереження за самотійними іграми дітей засвідчили, що діти не вміють самотійно домовлятися і планувати свою ігрову діяльність. Наприклад, Віта розклала на столику іграшковий посуд, іграшки, ляльку, розмовляє сама з собою: - Зараз ми будемо грати в магазин. Я буду продавець, а ти Ксюша (звертається до ляльки) будеш купувати в мене те, що тобі потрібно”.

В цей час підходить до неї Карина: „А можна і я буду з тобою грати?” – Можна, тільки я продавець, а ти купуй. Ну, купуй! Карина: А що купувати? А гроші де?

Віта: Не хочеш, не треба (прибирає всі іграшки). Гра припинилася.

Карина промовила три питальних речень, які залишились без відповіді. Віта – одне речення. В розмові з лялькою – два речення.

Отже, в спонтанних розмовах діалоги дітей не стійкі, короткотривалі (від 20 сек. до 1 хв.), складаються з 2-6 речень, в них відсутні монологічні вставки. Водночас дівчата схильні до розмов з ляльками, такі розмови складаються з 2-3 риторичних запитань і розповідей (монологами), звернених до ляльки або таких, що супроводжуються дії дитини з лялькою.

З метою з'ясування, чи є в дітей постійні партнери по розмові і як вони ставляться до розмов з вихователем з кожною дитиною була проведена індивідуальна бесіда. Проаналізуємо одержані результати.

На запитання „З ким ти із дітей вашої групи найбільше любиш розмовляти?” були одержані такі відповіді: конкретно назвали ім'я дитини 50 % опитаних дітей, мотивуючи свій вибір таким чином: „цікаво розповідає різні історії” – 28 % дітей; „він мій друг, подруга і ми все розповідаємо один одному” – 12 %; „ми поруч живемо. ходимо один до одного” – 4 %; 36 % дітей відповіли „не знаю”; відповідь 4 % дітей була „з усіма”; 10 % дітей не визначились конкретно і відповіли „коли як, коли хтось щось цікаве принесе чи розкаже”.

Щодо запитання „Хто з дітей Вашої групи завжди розповідає про себе, про цікаві історії? А ти кому?, то відповіді виявилися такими: назвали одну конкретну дитину 20 % дітей, назвали двох – 8 %, трьох дітей – 2 % опитаних. Відповіді 22% дітей були невизначеними, такими, як „різні діти”, „коли як, коли хто”, „кого попросить вихователька; 46 % респондентів „не знають”, хто з дітей вміє розповідати. Щодо запитання „А ти кому розповідаєш?” конкретно визначилися з іменем дитини тільки 18 % дітей, 28 % - відповіли таким чином „коли хтось попросить, з дітей, я розкажу”, 14 % дітей розповідають вихователю. 50 % респондентів не відповіли на запитання, зніяковіло мовчали.

На запитання „Кого ти любиш слухати із дітей вашої групи, коли вони розповідають казки або зміст мультфільмів, цікаві пригоди?” 12 % дітей назвали конкретну дитину; 6 % – двох дітей; 2 % – трьох дітей; 26 % не змогли назвати

„нікого з дітей, бо вони не вміють розповідати, пропускають все, нічого не зрозумієш”. 54 % опитаних обмежились мовчанням або відповідями „нікого”, „я не знаю”.

Відносно відповідей на запитання „А ти любиш усім дітям розповідати про якісь смішні історії, веселі або казки, фільми?”, то вони розподілились таким чином: „люблю” – 8 % дітей, „люблю, але боюсь, що мене ніхто не буде слухати” – 12 %; „мені вихователька не доручає, у нас тільки (називає імя дитини) завжди розповідає, коли вихователька зайнята”; 24 % дітей „не вміють розповідати”; 8 % люблять розповідати, але дома своїм сестрам чи братам; 8 % дітей „не знають ніяких історій”, 40 % дошкільників „не вміють розповідати так, щоб їх слухали всі діти”.

Своєрідні відповіді були одержані на запитання: „Ти любиш розмовляти з вихователькою, коли вам ніхто не заважає?”. Всі 100 % дітей дуже люблять розмовляти з вихователем, але на жаль, у них немає такої можливості: „вихователька зайнята, їй немає коли зі мною говорити” – 56 % відповідей; вихователь розмовляє зі мною, коли дітей ще немає вранці, або ввечері, коли мене пізно забирають – 36 % дітей; 8 % дітей шкодують, що „це буває так рідко”.

На запитання „Про що ти їй розповідаєш?”, відповіді дітей були різноманітні: „про вихідні дні, де я був (була) з батьками” – 24 %; „про собачку (котика), іграшки, які мені купили – 18 %; „про мультики, фільми, комп’ютер” – 32 %; „про братика (сестричку) „ – 8 % дітей; „поїздки на дачу, або до бабусі” – 18 % опитаних.

Щодо останньої пропозиції „пригадати смішну або цікаву історію зі свого життя та обрати партнера для слухання” відповіді дітей розподілились таким чином: чітко визначились з темою розповіді і партнером всього 12 % дітей; ще 8 % визначились з темою, але не змогли обрати партнера „хто буде слухати”; 16 % дітей розмірковували, щоб вони могли розповісти „може якусь казку”, „може вірш”, „може щось придумати”; інші 64 % опитаних не визначились ні з темою, ні з партнером.

В іграх „Запитай у мене, запитай”, „Я запитую, а ти відповідай” обрали собі партнера для гри тільки 22 % дітей; інші пари довелося розподілити вихователям. Щодо кількості запитань, які діти змогли самостійно поставити своєму партнеру, були одержані такі дані: 10 запитань – 2 % дітей; 9-3 % , 8 запитань – 2 %, 6 запитань – 10 % дітей; 5 запитань – 23 % дітей; 4 запитання 50 %, 1-3 запитання 10 % . Отже, без визначення теми розмови педагогом і без його підказки більшість дітей змогли сформулювати від одного до 4-5 запитань. Запитання були однотиповими: де ти живеш? Які в тебе іграшки? Чи є в тебе собака? Що тобі подарували на день народження? Чи є в тебе мобільнік? Спостерігалась і така закономірність – перша дитина в парі формулювала більше запитань самостійно, а другий партнер здебільшого повторював запитання першого.

З метою з'ясувати змістовність діалогічного спілкування, тематичність дитячих розповідей було запропоновано два види завдань „Розповідь про моє життя” та „Лялька Христинка на гостинах у дітей”.

У першому завданні до дітей завітала бабуся Орія з позитивною мотивацією: розповіді дітей ввійдуть до книжки „Розповіді-цікавинки”. Педагог у вступній бесіді запитував у дитини, чи хоче вона, щоб її розповідь була в книжці. Як з'ясувалося, більшість дітей 86 % поставилися до такої пропозиції. 12 % дітей відмовилися складати розповіді, мотивуючи тим, що вони „не вміють складати такі розповіді” або „я не можу пригадати нічого цікавого”; 2 % дітей обмежилися відповіддю „я не хочу”.

На пропозицію ляльки Христинки розповісти про себе або якусь подію, чи зміст казки, мультфільма погодилися всі діти (100 %). 48 % дітей відразу склали розповіді, 20 % – вирішили „спочатку подумати, пригадати, а потім розповісти”, 12 % опитаних звернулися із запитаннями: „А можна я на прогулянці розповім (або ввечері)?”, 20 % дітей впевнено висловили бажання розповісти „завтра”.

Щодо тематичності розповідей, то вони були такими: „про свою іграшку” – 28 % дітей” „про собачку (котика)” – 26 % ; „зміст мультику (казки, вірша,



фільму) – 30 %; „відпочинок з батьками” – 8 %; „про друзів” – 8 % дітей. Розповіді дітей були короткими, непослідовними, здебільшого склалися з простих речень. Наприклад, розповідь Олега „Я розкажу про свою собаку. У нас Рекс, класний. Я з ним гуляю. У нього медалі. Ми були на виставці з татком. Все”.

Галинка „Я була у дельфінарії з мамою. Ой, там дельфіни, великі. Я спочатку боялась, а потім ні. Там їла морозиво. Було так класно”.

Ігор „Мені купили комп’ютер. Він такий класний. Ну, як справжній. Є звуки, кнопки. Я з ним граю і не даю Вовчику”. В розповідях дітей здебільшого зустрічається модний оцінний „універсалізм” „класно”. За кількістю слів у розповіді були від 10 слів до 20.

Нас також цікавило, як діти старшого дошкільного віку виконують словесні доручення за інструкцією педагога і яким чином вони можуть переповісти виконане доручення, тобто передати діалог зі співрозмовником.

Кожна дитина впродовж тижня виконувала по 4 доручення.

За традиційною методикою діти старшого дошкільного віку вже не повинні повторювати текст словесного доручення (як цього вимагається в молодшому і середньому дошкільному віці), а повинні передати всю розмову послідовно із співрозмовником після виконання доручення.

Зясувалося, що тільки 2 % дітей змогли повторити весь текст, як вони звернулися з використанням ввічливих слів і формул мовленнєвого етикету і що відповів співрозмовник.

Наприклад, Олена: „Я постукала спитала – „Можна в кабінет до Ольги Володимирівни?”, привіталася „Добрий день, Ольго Володимирівно”.

Ніна Петрівна просила дати казки Івана Франка. Ольга Володимирівна сказала: „Почекай, я зараз зайду”. Знайшла, дала мені книжку і сказала: „Обережно неси книжку”. Я сказала „Дякую”, а „до побачення забула сказати”.

Всього 38 % дітей змогли передати тільки прохання без опису своїх дій і формул мовленнєвого етикету та дію співрозмовника. Наприклад, Оля „Я сказала дайте нам книжку з казками, вихователька просила, щоб читати. Вона

дала і я пішла”.

На запитання вихователя: „А ти постукала в двері, запитала, чи можна ввійти, чи привіталась, сказала „дякую” і „до побачення”, відповіді були негативні „ні, забула (в)”.

Щодо доручень „Розкажи Петрику, де ти живеш” та „Спитай у Зіни, де працює її мама” відмовились їх виконувати 32 % дітей, їхньою відповіддю було „не хочу”. 18 % дітей відмовились слухати і відповідати. Відповіді 36 % дітей були такими: „Я сказав йому, що я живу біля супермаркету „Сільпо”, а він відповів: „Ну і що”. Або: „Я запитав, де працює її мама, а вона сказала: „Не скажу!”. 14 % дітей обмежились такими відповідями: „Я підійшла і сказала, де я живу, а вона побігла”.

Отже, діти не змогли самостійно звернутися до іншого співрозмовника відповідно до правил етикету спілкування і не змогли переповісти весь текст розмови.

Кількісні дані розвитку щаблів діалогічної компетенції подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

#### Щаблі розвитку діалогічної компетенції в дітей старшого дошкільного віку

Група	Щаблі %			
	високий	достатній	задовільний	низький
ЕГ	2%	14%	54%	30%
КГ	2%	16%	50%	32%

Як засвідчує таблиця, високого щабля розвитку діалогічної компетенції досягли тільки 2 % дітей старшого дошкільного віку в обох групах. На достатньому щаблі було 14 % дітей в експериментальній і 16 % – у контрольній групах. Більшість дітей – 54 % – у контрольній групах перебували на задовільному щаблі; 30 % дітей в експериментальній і 32 % – у контрольній групах засвідчили низький щабель.

### **Монологічна компетенція**

Метою цього етапу дослідження було з'ясувати шаблі розвитку монологічного мовлення дітей без зразка вихователя. Дітям пропонувалися такі теми: „Як ти провів вихідний день”, „Моя улюблена іграшка”, „Моя мама”, „Моя сім'я”, „Як ти допомагаєш мамі?”

Нами було записано і проаналізовано розповіді дітей. Відзначимо, що ніхто з дітей не відмовився розповідати, але розповіді за своєю структурою і змістом були однотиповими. Проілюструємо прикладами.

Іра В. „У вихідний день я дивилася мультики. Гралася з медальйоном. Він змінює колір, форму. А ще з мамою і татом грала. В день гуляля з Сашком біля ялинки. Я люблю з ним гратись”.

Зіна С. „Ми їздили в село. Я бачила корівку. У неї телятко маленьке. Лоло його звати”.

Оксана Ш. „Я дуже люблю гратися з лялькою. Я її одягаю, розчісую. Шиємо з мамою одяг для ляльки”.

Ігор П. „Солдатики люблю. Я з ними граюсь, воюю. Виросту буду офіцером”.

Олег С. „Я граю сам з конструктором. Тато працює, пізно приходить, а мама няньчить маленьку Наталочку”.

Варвара М. „Я найбільше люблю комп'ютер. Мама свариться, а тато дозволяє, коли мами немає, ми з ним граємо в гонки”.

Як бачимо, розповіді дітей короткі за змістом, діти наче „звітують, що вони робили, чи які у них є іграшки. Розповіді здебільшого складаються з простих подекуди складносурядних речень.

Структурний аналіз розповідей дітей подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

## Структурний аналіз розповідей дітей в (%)

Група	Кількість речень					Кількість слів							речення сурядні Складно		Прості речення		речення підрядні Складно	
	6	5	4	3	2	22	15	14	12	11	10	9	2	1	-	1		
ЕГ	4	4	18	44	30	2	8	6	20	14	40	10	4	24	66	4		
КГ	4	6	16	44	30	2	8	6	20	14	40	10	2	26	68	4		

Як засвідчує таблиця, у розповідях 44% дітей в обох групах було по 3 речення, у 30 % – два речення; 18 % (16 %) дітей склали розповідь з 4 реченнями. І тільки 8 % (10 %) – становили розповіді в яких було по 5-6 речень. Серед них переважали прості речення – у 66 % (68 %) дітей. По одному складносурядному реченню було в розповідях 24 % (26 %), по два – у 4 % (2 %). Складнопідрядні речення ми виявили в розповідях 4 % дітей.

Щодо кількості слів, то найбільше їх було (22) в розповідях всього 2 % респондентів; 15 слів – у 8 %, 14 – у 6 %, 12 – у 20 %, 11 – у 14 % дітей обох груп. Найбільше дітей 40 % обмежились у своїх розповідях 10 словами, а в 10 % – ми нарахували всього по 9 слів.

Наступне завдання передбачило з'ясувати вміння дітей складати розповіді – пояснення, повідомлення та інструкції.

Аналіз записаних розповідей засвідчив, що 32 % дітей відмовилися пояснити іншим дітям, правила настільно-друкованих ігор („Лото”, „Доміно”, „Хокей”, „Футбол”), їхня відповідь була такою: „Я не знаю, як”, „ Я можу показати, а пояснити не можу”. 24 % дітей робили спробу пояснити, але це, по суті, було не пояснення, а супровід словами показу гри. Наприклад, Іванко С. пояснює Віктору Г. гру в доміно. Поділяє на дві частини мовчки. „Це твоє, а це

моє. Я починаю. Тепер ти давай, підглядаєш в картки партнера: „Ось цю став. Тепер я знову”.

Пояснення гри „Футбол” Віктор С. „Тут все просто. Це гравці, поле. Натискуй ось сюди (показує) і веди, бий”.

Всього 34 % дітей давали коротке пояснення з 2-3 речень. Наприклад, пояснення гри „Парні картинки”. Оля З. пояснює Катерині С. „У тебе є картинки і в мене є. А це те, що повинно вийти (показує зразок візерунка). Шукай ці частинки і все. І я шукаю”.

І тільки 6 % дітей змогли правильно пояснити гру. Наприклад, гра „Лото”. Василько Р. пояснює Васі П. і Олені П.: „Дивись, це картки, а це фішки. Це коробка з фішками. Я буду ведучий. Показую і називаю фішку, а Ви кладете на карту. Виграє той, хто перший закриє всі віконця”.

Завдання „Запрошення” відмовилися виконувати 36 % дітей, вони ніяковіли, мовчали або ж відповідали „Я не хочу йти”, вони соромилися або боялись іти до завідувачки, педагога та ін. дорослих. 50 % дітей виконали доручення вихователя, але записи їх повідомлення були такими: „Валентино Василівно, приходьте до нас на виставу театру, вихователька сказала. Все”. Або ж „Вихователька сказала, щоб Ви прийшли до нас зараз на виставу”.

У розповідях дітей були відсутні слова-звернення, привітання, ввічливі слова. Діти не запрошували, а виконували доручення вихователя. 8 % дітей спочатку привітались і сказали „до побачення”. Тільки 6 % дітей склали самостійно розповідь-запрошення, з усіма формами мовленнєвого етикету. Наприклад, Ярик С. „Добрий день, Інна Петрівна, ми запрошуємо вас до нас після полуденка на виставу „Червона шапочка”, це буде в залі. Я буду вовка грати. Приходьте, будь ласка. До побачення”.

Розповісти зміст знайомої казки, мультфільму, вистави всім дітям групи відмовилися 28 % дітей. 22 % звернулися до вихователя: „А можна я вам розповім?”, „А можна я тільки Віті й Олені розповім, всі не будуть мене слухати!”. 16 % дітей розпочали розповідати, але через непослідовну і невиразну розповідь діти почали виправляти оповідача, перестали слухати, частина пішла

гратись з іграшками і через 5-7 хвилин розповідь завершилась. 24 % дітей змогли утримати увагу дітей до половини змісту казки (мультфільму і т. ін.). Вони припиняли свою розповідь, як тільки хтось з дітей відволікався або йшов грати. Оповідач зі словами „все, не буду вам більше розповідати” завершував розповідь. І тільки 10 % дітей змогли утримати увагу інших дітей від початку до завершення розповіді.

Розповісти ж вихователю або помічнику вихователя погоджувалися всі діти хоча розповіді їх були непослідовними, емоційними, супроводжувалися мімікою, жестами, рухами.

Кількісні дані розвитку монологічної компетенції подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Щаблі розвитку монологічної компетенції у дітей старшого дошкільного віку

Група	Щаблі			
	високий	достатній	задовільний	низький
ЕГ	-	11	32	57
КГ	-	14	30	56

Як засвідчує таблиця, більшість дітей старшого дошкільного віку на початку року були на низькому щаблі розвитку монологічної компетенції: 57 % у експериментальній та 56 % у контрольній групах. На задовільному щаблі було 32 % дітей в експериментальній і 30 % – у контрольній групах. На достатньому щаблі було виявлено тільки 11 % дітей в експериментальній і 14 % у контрольній групах.

### **Дискурсивна компетенція**

З метою з'ясування щаблів розвитку дискурсивної компетенції вивчалось обізнаність дітей з формулами мовленнєвого етикету та станом їх уживання в активному мовленні дітей як стимульованому, так і спонтанному.

Для з'ясування обізнаності дітей з формулами мовленнєвого етикету їм було запропоновано грові завдання: „Підкажи слово”, „Як ви скажете?”, „Дошкільнята – ввічливі хлоп'ята” та ін. Завдання виконувались індивідуально за всіма етичними темами: „Знайомство”, „Привітання”, „Вітання”, „Побажання”, „Подяка”, „Прохання”, ввічливі слова „згода”, „заборона”,

„співчуття”.

Кількісні дані обізнаності дітей з формулами мовленнєвого етикету та їх уживання в спонтанному розмовному мовленні подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Обізнаність дітей з формулами мовленнєвого етикету та їх уживання в розмовному мовленні (%)**

Формули мовленнєвого етикету	Група	Обізнаність	Вживання
Знайомство	ЕГ	12	12
	КГ	10	13
Привітання	ЕГ	50	50
	КГ	50	50
Вітання	ЕГ	100	70
	КГ	100	70
Побажання	ЕГ	8	-
	КГ	8	-
Подяка	ЕГ	100	50
	КГ	100	50
Прохання	ЕГ	100	50
	КГ	100	50
Ввічливі слова	ЕГ	100	100
	КГ	100	100
Згода, заборона	ЕГ	100	100
	КГ	100	100
Співчуття	ЕГ	-	-
	КГ	-	-
Запрошення	ЕГ	-	-
	КГ	-	-

Як засвідчують дані таблиці, 12 % дітей ЕГ і 10 % КГ знають, як треба знайомитись, діти відповідали „спочатку треба спитати: можна з тобою познайомитись?” або сказати „давай познайомимось, а потім сказати „як тебе звати? Я – Артем”. Натомість у спонтанному мовленні тільки 12 % дітей і 13 % – КГ вживають формулу „Як тебе (Вас) звати?”. Інші діти не виявляють ініціативи щодо знайомства. 50 % дітей в обох групах знають, що треба вітати зі святом, з днем народження своїх близьких і рідних, вживаючи вислів „я тебе (Вас) вітаю”. Така ж кількість дітей використовують цю ж саму формулу в спонтанному

мовленні.

Щодо формул вітання, то всі діти (100 %) знають, що потрібно говорити „добрий ранок (день)”, „пока, пока”, „до побачення”, „привіт”, „вітаю тебе”. Але, на жаль, у спонтанному мовленні, без нагадування тільки 70 % дітей користуються означеними формулами мовленнєвого етикету.

Щодо побажань, то тільки 8 % дітей знають, що потрібно бажати „смачного” під час їжі та „надобраніч” увечері, інших формул мовленнєвого етикету вони не знають. Спостереження засвідчили, що в спонтанному мовленні без нагадування діти не використовують, навіть, ті формули мовленнєвого етикету, які вони знають.

Всі опитанні діти (100 %) знають, що потрібно „дякувати”, тобто одну тільки формулу „дякую”, але вживають її у спонтанному мовленні тільки 70 % дітей. Зауважимо, що ніхто з дітей не знає і не користується відповідними репліками – відповідями такими як „будь-ласка”, „немає за що”, „мені було приємно це зробити” і т. ін.

Всі діти (100 %) знають формулу мовленнєвого етикету „дай (те)”, „будь ласка”, „вибачте”; використовують у спонтанному мовленні без нагадування 50% дітей обох груп. З іншими формулами етикету щодо звернення з проханням до дітей і до дорослих діти не обізнані.

У висловлюванні згоди (не згоди), заборони всі діти (100 %) знають і використовують тільки такі слова: „можна”, „не можна”, „так”, „ні”.

Як з’ясувалося, ніхто з дітей (100 %) не вміє висловлювати співчуття і не знають, як це потрібно робити. Як засвідчили результати експерименту, ніхто з дітей не знає і не користується формулами мовленнєвого етикету, запрошуючи інших до гри, спільної діяльності чи в гості. Дієвими є такі формули запрошення „давай (те)”, „хочеш зі мною...”.

Було записано вживання дітьми мовних і немовних засобів виразності. Кількісні показники прояву мовних засобів виразності розмовного мовлення подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.



## Прояви мовних засобів виразності в розмовному мовленні дітей (%)

Група	Сила голосу			Інтонація		Темп			Наголос	
	тихо	голосно	нормально	виразна	не виразна	швидкий	повільний	нормальний	правильн.	порушен.
ЕГ	32	24	44	12	88	48	12	40	64	36
КГ	30	22	48	14	86	50	10	40	62	38

Як засвідчує таблиця, тільки 44 % дітей ЕГ (48 % КГ) розмовляють нормальною силою голосу; 32 % ЕГ (30 % КГ) розмовляють досить тихо, а 24 % – ЕГ (22 % КГ) занадто голосно, неначе намагаються перекричати інших. Невиразна інтонація розмов властива більшості дітей 88 % – в ЕГ і 86 % – у КГ. Більшість дітей старшого дошкільного віку вирізняє швидкий темп мовлення – 48 % в ЕГ і 50 % дітей у КГ. Щодо наголосу в найбільш уживаних словах, то 64 % дітей ЕГ і 62 % – КГ вживають слова з правильним наголосом. Відповідно порушують його 36 % дітей ЕГ і 38% – КГ.

Щодо немовних засобів виразності, то їх використовують усі діти, натомість доречно їх уживають тільки 32 % дітей, інші діти 68 % недоречно розмахують руками, підстрибують, у них здебільшого недоречні мимічні рухи і жести.

Кількісні дані розвитку щаблів дискурсивної компетенції дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Розвиток дискурсивної компетенції у дітей старшого дошкільного віку**

Група	Щаблі (%)			
	високий	достатній	задовільний	низький
ЕГ	-	26	40	34
КГ	-	24	40	36

Як бачимо з таблиці, ніхто з дітей не досяг високого щабля розвитку дискурсивної компетенції. На достатньому щаблі було 26 % дітей в експериментальній і 24 % – у контрольній групах; на задовільному щаблі виявлено по 40 % дітей і на низькому щаблі перебувало 34 % дітей в експериментальній і 36 % – у контрольній групі.

Відтепер з'ясуємо за середньоарифметичними даними рівні розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Кількісні дані розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку подано в таблицях 2.7. і 2.8.

Таблиця 2.7.

**Середньоарифметичні дані розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку**

Вид компетенції	Група	Щаблі			
		високий	достатній	задовільний	низький
Діалогічна	ЕГ	2	14	54	30
	КГ	2	16	50	32
Монологічна	ЕГ	-	11	32	57
	КГ	-	14	30	56
Дискурсивна	ЕГ	-	26	40	34
	КГ	-	24	40	36
Середньоарифметичні дані	ЕГ	0,8	17	42	40,2
	КГ	0,8	18	40	41,2

Таблиця 2.8.

Рівні розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку (%)

Група	Рівні (%)			
	високий	достатній	задовільний	низький
ЕГ	0,8	17	42	40,2
КГ	0,8	18	40	41,2

За даними таблиць, на високому рівні розвитку розмовного мовлення було всього 0,8 % дітей в обох групах. Достатнього рівня досягли 17 % дітей експериментальної і 18 % – контрольної груп. На задовільному рівні було 42 % дітей експериментальної і 40 % контрольної груп. Як з'ясувалося, значна частина дітей – 40,2 % і 41,2 % – у експериментальній і контрольній групах відповідно перебували на низькому рівні (рис.2.1).

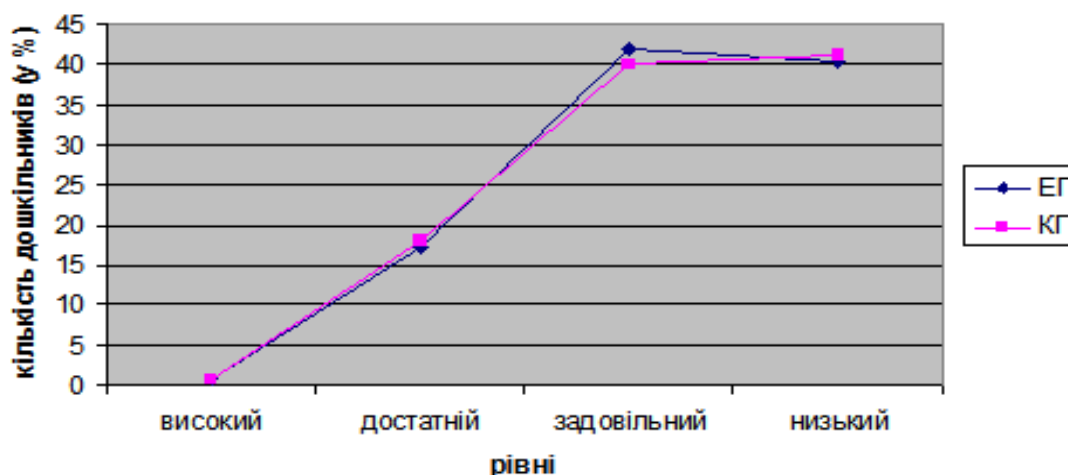


Рис. 2.1. Рівні розвитку розмовного мовлення дітей

За допомогою критерію Колмогорова-Смірнова з достовірністю 95% можна стверджувати, що в експериментальній та контрольній групах рівень розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку перебував на задовільному та низькому рівнях розвитку (див. Додаток Д).

Отже, одержані дані засвідчили недостатню роботу вихователів з розвитку розмовного мовлення дітей, що й послугувало розробці експериментальної моделі методики розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ.

### 2.3. Теоретичні засади побудови експериментальної методики на формувальному етапі

Теоретичними засадами побудови експериментального навчання на формувальному етапі виступили лінгводидактичні принципи організації дискурсивної діяльності дітей та педагогічні умови розвитку розмовного мовлення старшого дошкільного віку. Розглянемо їх.

Принцип – це керівні ідеї, нормативні вимоги, правила до організації і здійснення навчально-виховної роботи в навчальних закладах. Кожна педагогічна галузь має свої провідні принципи. Має такі принципи і галузь комунікативної лінгводидактики.

Розробляючи експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку розмовного мовлення, ми керувались спеціальними принципами організації спілкування (адаптовані принципи І.О. Луценко). Серед них такі:

**Гуманізація комунікативних настанов педагога**, що передбачав повагу до дитини - співрозмовника, її особистості, інтересів; уподобань. Виявлявся цей принцип у бажанні педагога зрозуміти дитину, у прагненні задовольнити її потреби та ставленні до дитячих проблем, запитань і пропозицій.

**Задоволення потреб дітей у спілкуванні, розвиток позитивних мотивів спілкування з дорослими й однолітками.** Цей принцип був орієнтований на реалізацію особистісного підходу до дитини. Вихователь організовував розмову таким чином, щоб задовольнити потреби дитини у спілкуванні, сприяти формуванню інтересів, нових мотивів спілкування з дорослими й однолітками.

**Приклад товариськості й рівноправності, конструктивна позиція у розмові з дітьми.** Успішна взаємодія з дітьми залежить від товариськості педагога. Налагоджуючи дружні стосунки з вихованцями, педагог віддавав перевагу позиції „поруч”, взаємодіяв з дитиною як із рівноправним партнером. У щоденному спілкуванні педагог відмовлявся від категоричних „не можна”, „не слід”, „неправильно”. Замість цього він радив, пропонував, наводив зразки

ефективної мовленнєвої взаємодії з довір'ям.

**Діалогічна орієнтація у спілкуванні і діалогічність мовлення педагога, добір оптативних мовленнєвих форм** передбачав рівноправність позицій педагога і дитини у спільному пошуку правильної відповіді, способу розв'язання комунікативної проблеми, навчанні дітей відстоювати свої погляди, сумніватись у готових відповідях, формулювати проблемно-пошукові запитання. Цей принцип протистоїть монологічному спілкуванню педагога. Добір оптативних, тобто побажальних мовленнєвих форм (порада, пропозиція, запрошення, непряма вимога) сприяв емоційній розкутості дітей, створенню позитивної атмосфери для формування мовленнєвих висловлювань у дітей.

**Дотримання професійної та мовленнєвої етики.** Розмова вихователя з дітьми здійснювалася на професійних засадах. Вихователь не „ображався на дітей”, не виявляв гнів, у будь-якій ситуації діяти за правилом „Нічого не говорити з того, чого не можна було б залишити назавжди в душі дитини”. Дотримання мовленнєвого етикету було невід'ємною складовою професійної етики. Це – ввічливість, тактовність, стриманість у різноманітних ситуаціях професійних взаємин з дітьми, і також вираження відповідними знаками уваги до дітей: доброзичливий тон, погляд, посмішка під час спілкування з дитиною.

**Встановлення емоційної довіри і підтримка позитивної атмосфери спілкування** визначалися віковими особливостями мовленнєвої взаємодії з дошкільниками. Діти вступали у розмову з дорослими за умови виникнення емоційної прихильності до них, інакше вони не виявляли б ініціативи під час спілкування, не відповідали б на їхні запитання.

**Досягнення розвивального ефекту в процесі розмови вихователя з дітьми.** Втілення цього принципу передбачало досягнення комунікативного успіху, позитивного педагогічного результату. Це залежало від правильного цілепокладання, прогнозування наслідків вливу, добору індивідуальних способів і засобів реалізації цілей стосовно кожної дитини.

**Врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини у процесі мовленнєвої взаємодії.** Перш ніж розпочати розмову, педагог

з'ясовував психологічний стан дитини, її бажання спілкуватись у цей момент, щоб „діяти в єдиному з нею емоційно-чуттєвому діапазоні” (І. Бех). Щоб викликати в дитини мовленнєву реакцію, педагог індивідуалізував своє спілкування.

**Мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії з дітьми, використання прийомів активного слухання і зворотного зв'язку в процесі спілкування.** Реалізація цього принципу залежала від створення вихователем розвивального мовленнєвого середовища, з якого дитина використовувала потрібні їй мовленнєві зразки. Педагог супроводжував мовленням свої дії і дії дітей, називав, описував, порівнював предмети, явища, використовував різні способи для досягнення мовленнєвої взаємодії. Застосовуючи спеціальні прийоми, він підтримував дитину в різних комунікативних і навчально - мовленнєвих ситуаціях.

**Враховання вихователем вікових особливостей дітей, рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, навчальних завдань розвитку розмовного мовлення при виборі способів спілкування, планування і побудови власного мовлення.** У своєму мовленні вихователь використовував все розмаїття мовних засобів, етикетних формул, способів розв'язання різноманітних комунікативних завдань. Залежно від індивідуальних особливостей дитини, навчально-методичних вимог він по-різному формулював запитання, мовленнєво стимулює до спільної розмови або наводив розгорнутий зразок мовленнєвого висловлювання, змінював форму, обсяг, якісні характеристики свого мовлення.

**Вирішення завдань розвитку розмовного мовлення, діяльності мовленнєвого спілкування у процесі організації різних видів дитячої діяльності** потребувало від вихователя виконання мовленнєвих завдань, збагачення словника дітей словами, поняттями, що позначали типові дії, ситуації, знаряддя, необхідні для виконання певного виду діяльності. Особливу увагу він приділяв організації мовленнєвої взаємодії між дітьми.

**Втілення у педагогічне спілкування традицій українського родинного**

**спілкування з дітьми і мовленнєвого етикету, збагачення професійного мовлення кращими зразками усної народної творчості.** Родинному спілкуванню українців, національним способам повчання і навчання притаманні пестливість, емоційність, образність і мовленнєвий супровід спільних з дитиною дій. Збагачення професійного мовлення українськими прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами давало можливість із властивою українському народові влучністю, образністю оцінювати певну педагогічну ситуацію, виражати педагогічно доцільні почуття.

**Вплив власного стилю мовленнєвого спілкування вихователя на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей. Контроль за якістю педагогічного мовлення.** Уміння вихователя оперативно відстежувати свої комунікативні й комунікативно-навчальні дії з наступним їх коригуванням було важливою умовою мовленнєвого розвитку дітей. Педагогічна рефлексія сприяла розумінню того, що певні негаразди в мовленнєвому спілкуванні дітей могли бути пов'язані з тим, як спілкувався педагог, які мовленнєві помилки допускав. Означені принципи допомагали вихователю досягти позитивних наслідків в організації ефективного розвитку розмовного мовлення дітей.

Наступною теоретичною позицією розробки методики й побудови експериментальної методики виступили визначені нами педагогічні умови ефективного розвитку розмовного мовлення дітей.

З'ясуємо насамперед сутність феномена „умова” та „педагогічні умови”. Звернемося до словникових джерел.

У тлумачному словнику С.І.Ожегова, „умова” – це необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь, обставина, від якої щось залежить або становище, в якому щось відбувається. „Умови” – це обставини для здійснення якоїсь діяльності, обставини в яких щось відбувається [238].

Отже, „умова” – це обставини, які уможливають як створення, утворення, так і сприяють досягненню позитивного результату.

Відтак, педагогічні умови розвитку розмовного мовлення дітей старшого

дошкільного віку – це відбір педагогом засобів, форм, методів і прийомів комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, спрямований на ефективний розвиток розмовного мовлення дітей за всіма критеріями і показниками на всіх етапах експериментальної роботи.

Визначаючи педагогічні умови ефективного розвитку розмовного мовлення дітей, ми виходили з того, що стрижнем психологічного складу особистості є її мотивація, оскільки саме вона спрямовує особистість на різні види діяльності, здійснює вирішальний вплив на формування характеру людини, розвиток її здібностей, а також зумовлює різні вчинки і поведінку людини [194].

Мотив визначається словниковими джерелами, як „спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії) [79, с. 217]; „предметно-спрямована активність певної сили; стимулювальний і визначальний вибір спрямованості діяльності на предмет (матеріальний чи ідеальний), заради якого вона здійснюється; усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків людини [194, с. 327]. Мотивація – це система усталених мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [79, с. 217].

Відомо, що одна й та сама діяльність може спонукатися різними мотивами як позитивними, так і негативними. Мотиви можуть бути внутрішніми (прихованими) і зовнішніми, тобто озвученими в мовленні.

Основою мовленнєвого висловлювання є мотив, якщо він не виникає, висловлювання не відбувається. Мотиви як і всі інші психічні процеси формуються в дошкільному віці. Суттєва роль у їх формуванні належить сім'ї і дошкільному закладу, в якому перебуває дитина. Завдання вихователя створити у віковій групі позитивне мотиваційне середовище, тобто „сукупність умов, які б визначали спрямованість і величину зусиль для досягнення спільної діяльності дітей [118, с. 197], в тому числі і комунікативно-мовленнєвої. Від педагога дошкільного закладу буде залежати, яку лінію мовленнєво-комунікативної поведінки буде виховувати створене ним мотиваційне



середовище: ініціативну, виконавчу, байдужу, корисно-потребнісну і т. ін., тобто позитивну чи негативну. У зв'язку з цим першою педагогічною умовою нами було обрано забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей. У дошкільній лінгводидактиці усталився комунікативний підхід до навчання мови і розвитку мовлення дітей. Комунікативний підхід до навчання розмовного мовлення полягає у виділенні навчальної одиниці побудови самостійного мовленнєвого висловлювання. Це означає, за А.М. Богуш, що методи і прийоми, які використовуються для цього, зорієнтовані не на засвоєння ізольованих мовних одиниць, а на формування цілісної інтегрованої мовленнєвої дії (запитання, повідомлення, розповідь і т. ін.), що має свою мотивацію, комунікативну мету й обслуговується складним комплексом мовленнєвих навичок, комунікативно-мовленнєвих умінь, якими користується мовець у процесі спонтанних і стимульованих розмов [37, с. 92].

З одного боку, комунікативний підхід повинен передбачати наближення навчального процесу в дошкільному навчальному закладі до процесів оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування (спонтанні розмови), пристосування дитиною свого мовлення до мовлення вихователя (чи іншого дорослого), яке вона сприймає (ситуація „дитина-вихователь”, „дитина-дорослий”), а з іншого – навчання дітей конкретних мовленнєвих способів досягнення комунікативних цілей у життєвих ситуаціях спілкування з дорослими („вихователь-дитина”, „дорослий-дитина”) і однолітками („дитина-дитина”, „дитина-діти”). У зв'язку з цим особливого значення набуває організація розмовної практики дітей, цілеспрямоване скерування вихователем спілкування дітей у повсякденному житті, в різних видах діяльності та на організованих заняттях.

Навчання розмовного мовлення потребує добору системи методів і прийомів спілкування, співвідносних із комунікативною метою, врахуванням вікових та індивідуальних особливостей становлення комунікативної діяльності та розвитку мовлення дітей. Провідними методами і прийомами навчання виступають комунікативні доручення, розмови, бесіди, мовленнєві ситуації,

словесні дидактичні ігри, ігрові тренінги спілкування, сеанси активізуючого спілкування. Врахування індивідуальних особливостей дітей під час розмов, бесід відбувається методом добору тем, пов'язаних із дитячим досвідом, потребами, інтересами, вибором ситуації, в якій відбуватиметься спілкування (повсякденне життя, різні види діяльності, розмови).

Саме вдале визначення теми розмови спонукатиме дітей висловлюватися, ділитися враженнями, переживаннями.

До прийомів індивідуалізації навчання розмовного мовлення А.М. Богуш відносить: диференціація завдань, гнучке використання прийомів керівництва мовленнєвою діяльністю (мовленнєвий зразок, підказка, порада, приклад, вказівка), добір предметної образної, рухової і вербальної наочності, добір ролей, ігрових мовленнєвих ситуацій, дидактичних вправ, ігор [37, с. 93].

Вихователь має забезпечити оволодіння дітьми комунікативними вміннями: орієнтуватися в ситуації спілкування у контакті зі співрозмовником; вміннями здійснювати добір змісту і форми висловлювання, найбільш доречної для досягнення комунікативної мети; керувати невербальними засобами.

Саме тому другою педагогічною умовою було обрано комунікативну спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей.

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає певний рівень мовленнєвої освіченості дитини, яку в мові визначають за результатами її застосування, тобто за мовленнєвою та комунікативною компетенціями.

Зауважемо, що А.М. Богуш розглядає поняття комунікативної компетенції дошкільника у контексті культури мовленнєвого спілкування, формування якої передбачає вирішення таких завдань:

- 1) розвиток комунікативних здібностей відповідно до кожного вікового періоду – емоційне спілкування з дорослим, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування зі співрозмовником;
- 2) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;
- 3) формування культури мовлення;

4) формування культури спілкування [40, с. 18].

Зазначимо, що всі ці завдання повинні вирішуватись і в процесі розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Обов'язковими складниками розмовного мовлення є мовленнєвий етикет і виразність мовлення.

Під мовленнєвим етикетом учені (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, С.К. Хаджирадєва та ін.) розуміють комплекс вербальної і не вербальної поведінки, що співвідноситься з тією чи тією ситуацією і є нормативним для неї [37, с. 94]. Мовленнєвий етикет передбачає засвоєння дитиною усталених формул мовленнєвого етикету за кожною ситуацією спілкування (знайомство, подяка, вітання і т. ін.). Культура спілкування, культура повсякденного розмовного мовлення, як зазначає А.М. Богуш, передбачає насамперед тактовність мовленнєвої поведінки. Дитяча тактовність виражається почуттям міри в поведінці, яке виявляється у чуйному й уважному ставленні до людей, однолітків, умінні поводити себе, дотримуватись правил пристойності, знання й дотримання соціально – моральних норм поведінки, розуміння виявів вербальних і невербальних засобів спілкування, уміння ввічливо розпочинати розмову, підтримувати, чемно завершувати і т. ін. [37, с. 94].

Виразність мовлення, за О.П. Аматьєвою – це комунікативна якість, що забезпечується мовними і не мовними засобами виразності і впливає на емоційну сферу співрозмовника [1, с. 20]. Відомо, що до мовних засобів виразності належить інтонація з її складниками: мелодика, ритм, сила голосу, тембр, фразові й логічні наголоси, темп, паузи.

За Н.О. Черемсіною, інтонація – це ритміко-мелодійний бік мовлення, засіб вираження синтаксичних значень та емоційно-експресивного забарвлення, засіб оформлення будь-якого слова або словосполучення слів, уточнення його комунікативного змісту та емоційно-експресивних відтінків [251, с. 7].

До невербальних засобів виразності розмовного мовлення належать: виразні мелодійні модуляції голосу (звукові жести), умовні і неумовні жести рук, положення тіла і загальні рухи [182].

Спостереження засвідчують, що в дітей молодшого і середнього

дошкільного віку мовлення невиразне, яскраво виражена імпульсивна виразність, переважають жести, рухи, мовлення занадто голосне або ж тихе. Як мовні так і немовні засоби виразності в мовленні дошкільників ще не виконують за О.П. Аматьєвою, експресивної функції і не використовуються свідомо дітьми для передавання власних емоцій [1].

У дітей старшого дошкільного віку стає можливим перехід до свідомого, довільного використання виразних засобів для передавання своїх емоцій.

Останнє вимагає цілеспрямованого формування і розвитку в старших дошкільників означеної якості. Саме це і зумовило вибір наступної педагогічної умови – взаємозв'язок мовних і немовних емоційно-виразних засобів у дискурсивній діяльності дітей.

Комунікативно-ситуативний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей передбачає, як ми вже зазначили, наявність у дітей знань про правила мовленнєвого спілкування у різних життєвих ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими, норм і правил українського мовленнєвого етикету, етичні норми спілкування; володіння стандартизованими формами й виразами мовленнєвого етикету, словником на позначення ситуації спілкування.

Отже, стрижнем комунікативно-мовленнєвої діяльності є мовленнєва ситуація, під якою розуміємо, слідом за А.М. Богуш і Є.І. Пасовим, реальну життєву ситуацію безпосереднього акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: „Я-ти-ми-тут-зараз ”. Це безпосереднє здійснення спілкування, розмов за відповідних комунікативних умов. [37, с. 71].

Мовленнєва ситуація – це певне мовленнєве середовище, позамова обстановка, сукупність мовленнєвих і позамовленнєвих умов; тло для мовленнєвих дій, стимул для розмов, мовлення, висловлювання.

Отже, мовленнєві ситуації стимулюють мовленнєву активність дітей, спонукають їх до ініціативних розмов. Мовленнєві ситуації створюються як на спеціально організованих індивідуально-групових заняттях, так і в повсякденному житті. Одним із компонентів навчально-мовленнєвої та комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей є наявність педагогічної оцінки і

контролю та рефлексивних дій. Педагогічна оцінка, за А.М. Богуш, це позитивне чи негативне судження педагога про процес чи результат мовленнєвої діяльності, це певні оцінні еталони, під впливом яких формуються у дітей адекватні оцінні й рефлексивні дії [37, с. 453].

Оцінна дія – це насамперед конкретне висловлювання, яке відбиває певне ставлення дитини до предмета оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності; це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину дати саме таку оцінку; зіставлення результату діяльності із заданими вимогами, зразком, еталоном [37, с. 456].

Рефлексія – один із принципів людської діяльності, принцип мислення, спрямований на усвідомлення власних дій і вчинків [118, с. 292]. Рефлексія педагогічна – здатність дати собі і своїм вчинкам відсторонену оцінку і зрозуміти, як вихователя сприймають діти та інші люди [118, с. 292].

Психологічний словник розглядає рефлексію як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те чи те враження на партнера зі спілкування [257, с. 427].

У процесі рефлексії присутні, як мінімум, шість позицій:

- 1) сам суб'єкт, яким він є в дійсності;
- 2) суб'єкт, яким він бачить самого себе;
- 3) суб'єкт, яким він бачиться іншому;
- 4) - 6) ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта [257, с. 428].

Враховуючи значущість комунікативно-мовленнєвих ситуацій у розвитку мовлення дітей та організації і стимулювання оцінно-рефлексивної діяльності, було визначено таку педагогічну умову, заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей в різних ситуаціях спілкування: „дитина-дитина”, „дитина-діти”, „дитина-вихователь”, „дитина-дорослий”. Реалізація означеної умови дозволяла не тільки стимулювати ініціативність розмовного дискурсу дітей, а й оцінно-контрольні й рефлексивні дії у процесі дискурсивної діяльності.

#### **2.4. Експериментальна модель і методика розвитку розмовного мовлення**

## дітей старшого дошкільного віку

Перш ніж розробити модель розвитку розмовного мовлення дітей з'ясуємо дефініцію поняття „модель”. За словниковими джерелами „модель” здебільшого визначається як схема, графік будь-якого об'єкта, процесу чи явища, що використовується як спрощена його заміна [62].

Модель, за В.В.Краєвським, це система об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості системи – організму. Модель спрощує структуру оригіналу, відволікаючи від неістотного. Вона служить узагальненим віддзеркаленням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту [130].

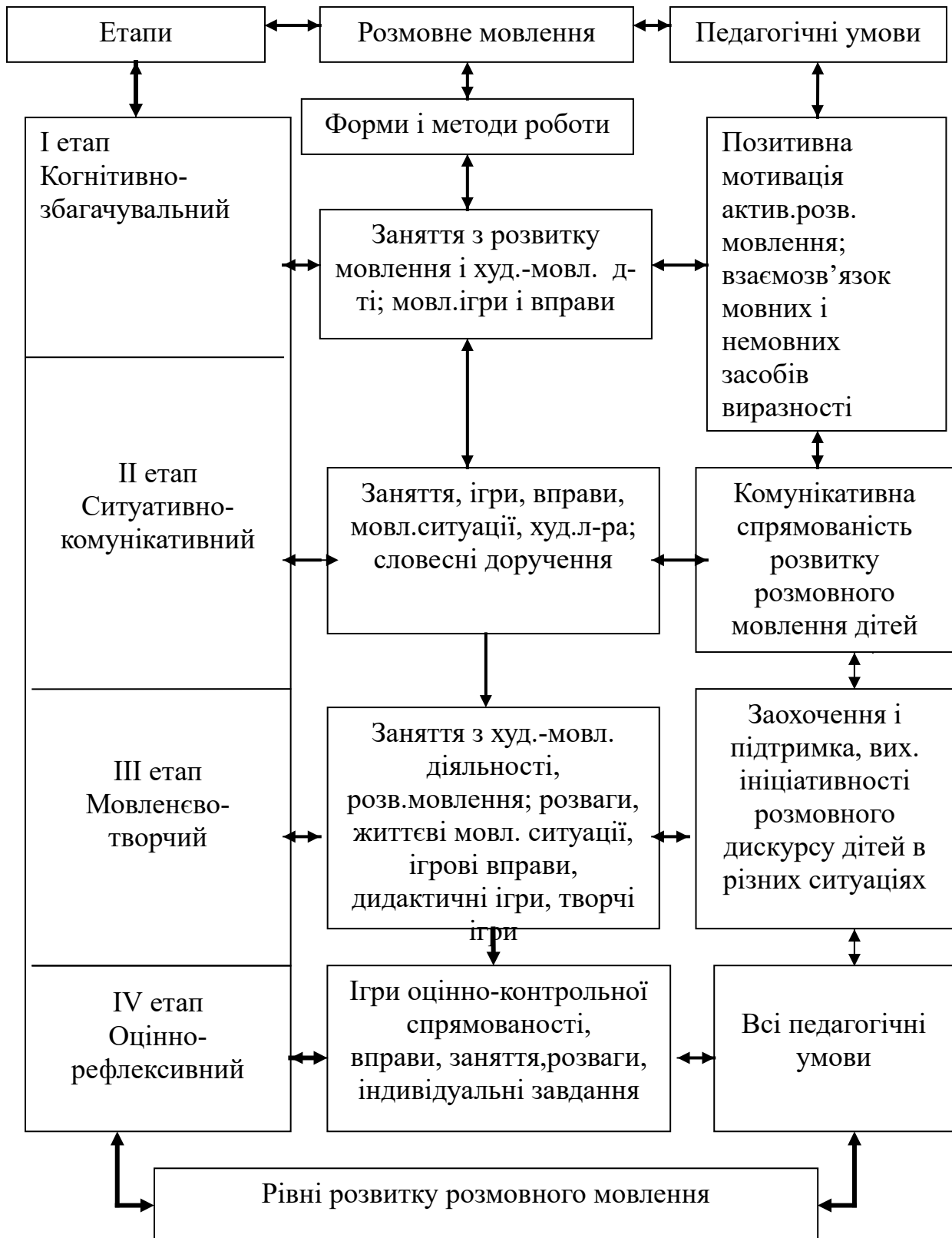
За педагогічним словником (Г.М. Коджаспірови та А.Ю. Коджаспірови), модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення, який є аналогічним об'єкту, що досліджується, і відбиває у більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і взаємовідносини між елементами, що досліджуються, безпосереднє вивчення якого пов'язане з певними труднощами, великими витратами засобів та енергії чи звичайно є недоступними і таким чином полегшує процес здобуття інформації про предмет, що досліджується [118, с. 193].

Нами було розроблено експериментальну модель розвитку розмовного мовлення, яка обіймала чотири етапи.

Метою першого – когнітивно-збагачувального етапу було – збагатити словник дітей формулами мовленнєвого етикету, ввічливими словами, словами – зверненнями, правилами розмовного дискурсу.

На першому етапі реалізувалися такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей, взаємозв'язок мовних і немовних засобів виразності в дискурсивній діяльності дітей. На означеному етапі планувались і проводились групові та індивідуально – групові заняття, спеціально розроблені мовленнєві ігри і вправи.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ



Другий етап – ситуативно-комунікативний – передбачав у дітей комунікативних умінь шляхом реалізації такої педагогічної умови, як

комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей.

На третьому – мовленнєво–творчому етапі передбачалось стимулювати ініціативність дітей щодо розмовного дискурсу. Задля цього реалізувалася педагогічна умова – заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у різних ситуаціях спілкування: „дитина-дитина”, „дитина-діти”, „дитина-вихователь”, „дитина-дорослий”.

Метою оцінно-експресивного етапу було розвиток оцінних дій (самооцінки і взаємооцінки) щодо засвоєння дітьми як правил розмовного дискурсу, так і формул мовленнєвого етикету.

На завершальному етапі були задіяні всі чотири педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей; комунікативна спрямованість розмовного мовлення; заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у ситуаціях: „дитина-дитина”, „дитина-діти”, „дитина-вихователь”, „дитина-дорослий”; виразності в дискурсивній діяльності дітей; створення системи комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на розвиток розмовного дискурсу дітей.

Опишемо зміст роботи з розвитку розмовного мовлення у дітей на формульованому етапі.

Безпосередньо експериментальній роботі передувала підготовчий етап, який не зазначено в експериментальній моделі. Метою цього етапу була підготовка вихователів експериментальних дошкільних навчальних закладів до роботи за розробленою нами методикою. Задля цього було проведено низку семінарів (у межах обласних інститутів після дипломної освіти). У процесі роботи вихователям було прочитано цикл лекцій „Сутність усного розмовного мовлення”, „Розмовний дискурс. Дискурсивна діяльність”, „Методика розвитку розмовного мовлення дітей на заняттях”, „Методика розвитку розмовного мовлення в ігровій діяльності та в процесі режимних моментів”.

На практичних заняттях вихователі розробляли конспекти занять з розвитку розмовного мовлення дітей, сценарії мовленнєвих ситуацій, мовленнєві вправи, словесні ігри, розваги, спрямовані на розвиток розмовного



мовлення дітей.

Крім того, було проведено комунікативні тренінги з вихователями, на яких вчили педагогів проводити як індивідуальні, так і колективні (діалог, полілог, розповідь) розмови (за адаптованими методиками І. Луценко [159]). Опишемо їх.

Наприклад: „Добираємо тему розмови”. Кожен з двох співрозмовників визначає три теми, обговорення яких, на його думку, зацікавить партнера. Співрозмовники ознайомлюють один одного з запропонованими темами, обмінюються враженнями. Обговорюють, як вміння добирати тему розмови можна використати під час спілкування з дітьми дошкільного віку в ситуаціях, коли потрібно „розговорити” мовчазну або невпевнену дитину [159, с. 93-94].

„Уявімо ситуацію”

Варіант 1.

Уявіть, що ви увійшли до групи, побачили обличчя дітей. Ви ви підходите до дітей, вітаєтеся з ними, усміхаєтесь їм, гладите по голівках. Підходите до вікна, дивитесь у вікно на вулицю. Ось ви побачили щось цікаве, кличите дітей, щоб і вони подивилися. Звертаючись до дітей, опишіть уявну ситуацію, дайте кілька відповідей на їхні ймовірні запитання. Плавна переведіть увагу дітей. Поміркуйте, як ви це зробите, запропонуйте їм іншу діяльність?

Варіант 2.

Повторіть попередні дії, але вже на уявному майданчику. Проведіть уявне спостереження об'єкта природи чи праці людей. Врахуйте потребу змінювати ритм, темп рухів. Зміна ритмів має бути виправдана змістом педагогічної діяльності.

Варіант 3.

Виконайте попередні вправи, але з додатковими завданнями: уявіть, як ви присядете навпочіпки біля дітей, запропонуєте розглянути малюнок, книжку, іграшку, відреагуєте на прихід дитини, яка запізнилася. Аж ось несподіванно відчиняється вікно – уявіть ваші наступні дії [159, с. 107-108].

Вихователям пропонувалися й такі завдання.

Завдання 1. Увійдіть у контакт з дитиною-лідером. Дозвольте їй спрямовувати розмову, підтримуючи теми, які вона запропонує. Під час розмови непомітно перехопіть ініціативу, поверніть розмову у потрібному напрямі, поглиблюйте запропоновану тему.

Завдання 2.

Виступіть ініціатором розмови з малоактивною дитиною. Зорієнтуйтеся, які теми її цікавлять. Спілкуючись, повідомляйте інформацію, яка спонукатиме дитину розпитувати вас або повідомляти вам щось про себе. Підтримуйте всі активні спроби дитини, підкреслюйте успішність вияву ініціативи. Під час наступних розмов формуйте активну позицію дитини у спілкуванні.

Завдання 3.

Використовуйте спостереження для активних дій. Скористайтеся такою ситуацією: двоє дітей граються на дитячому майданчику, кожна дитина сама по собі. Виступіть ініціатором спілкування: познайомтеся з дітьми і познайомте їх одне з одним, запропонуйте їм спільну діяльність, у якій ви також візьмете участь. Врахуйте вік дітей. Коли спільні дії дітей налагодяться, непомітно залиште їх взаємодіяти самостійно [159, с. 113].

Було проведено й спеціальні тренінги на використання вихователями немовних засобів виразності. Задля цього їм пропонувалося виконати такі завдання.

Завдання 1.

Пригадайте, з якими спонуканнями вихователь найчастіше звертається до дітей („сідайте”, „будьте уважними”, „ходіть сюди”). Знайдіть пантомімічні й мімічні засоби, які б могли супроводжувати або зовсім замінити слова. Відповідні рухи для вправлення у заміні вербальних вказівок доберіть з власного досвіду, або які ви спостерігали у педагогічній взаємодії інших людей.

Завдання 2.

Вправляючись удома перед зеркалом, зображуйте різноманітні емоційні стани: подив, захоплення, радість, сум, здивування за допомогою самих тільки

невербальних засобів спілкування. Такі вправи корисні для розвитку вміння передавати педагогічно доцільні переживання.

#### Завдання 3.

Підготуйте текст (фрагмент заняття, розповідь, пояснення). Вам потрібні дитяча аудиторія (її імітують дорослі) і партнер, який виконуватиме роль „дзеркала”. Звертаючись до аудиторії, проговоріть свій текст у голос. Ваш партнер має запам’ятати всі ваші мимічні і пантомимічні рухи, щоб потім відтворити їх без тексту. Проаналізуйте свої рухи, використані жести, відберіть найбільш точні й доцільні. Повторіть вправу, використовуючи удосконалену систему мимічних і пантомимічних засобів.

#### Завдання 4.

Складіть орієнтовні тексти індивідуальних розмов на теми, безпосередньо пов’язані з дитячою життєдіяльністю: про спілкування з однолітками, відпочинок удома у вихідний день, нечесний вчинок, культуру спілкування тощо, які складатимуться з ваших запитань і ймовірних відповідей. Проведіть уявні розмови, використовуючи розмаїття інтонаційних засобів виразності. Добирайте інтонації доцільно, пам’ятайте, що розмова з дитиною має завершуватися спокійними, оптимістичними інтонаціями [159, с. 111].

#### Завдання 5.

Розробіть детальний конспект заняття. Налаштуйтеся на його уявне проведення. „Проведіть” це заняття з тією ж піднесеністю та емоційністю, з якою ви зверталися б до реальних дітей. Стежте за виразом обличчя, жвавістю мимики, природністю рухів. Пам’ятайте, що на вашому уявному занятті другою ліворуч сидить дитина, яка довго хворіла і їй потрібна особлива увага, третьою ліворуч сидить неуважна дитина, думки якої весь час збиваються, прямо по центру сидить гіперактивна дитина, поруч з нею – дитина меланхолічного темпераменту. Тримайте цих дітей у полі зору (діти сидять півколом на килимку) [159, с. 113].

До початку експерименту було розроблено тематичні словнички формул мовленнєвого етикету за кожною темою: „Знайомство”, „Вітання”,

„Привітання”, „Побажання”, „Подяка”, „Прохання”, „Ввічливі слова”, „Запрошення”, „Згода, заборона”, „Співчуття”, „Комплімент”, які також були запропоновані вихователям експериментальних груп. Наводимо фрагменти з тематичних словничків до тем „Вітання” і „Подяка”.

Тема „Вітання”: вітаю, я тебе вітаю, поздоровляю, прийміть мої вітання, дозвольте (дозволь) привітати Вас (тебе), зі святом Вас (тебе), вінтую Вас (тебе), прийміть мої вітання (віншування), від усього серця вітаю (віншую), сердечно вітаю, від усієї душі вітаю, щиросердечно віншую (вітаю), з радістю вітаю, із задоволенням вітаю, тебе можна вітати, чи можна Вас привітати, люба моя (...) я тебе щиросердечно вітаю (віншую), зі святом!, з днем народження тебе, з Новим роком, успіхів Вам (тобі), здоров'я, щиро віншую, з перемогою тебе вітаю і т. ін.

Тема „Подяка”: дякую тобі, спасибі, прийміть мою щиросердечну вдячність, дозвольте (те) подякувати від усього серця, я дуже вдячна (ний) тобі (Вам) за..., щиросердечно вдячний (на), я надзвичайно (безмежно) вдячна (ний) тобі, (Вам), мені важко віднайти слова, щоб віддячити тобі (Вам) за..., дозвольте висловити вам (тобі) безмежну вдячність, дякую, ти (ви) надзвичайно люб'язні до мене, дякую ти (Ви) дуже уважний (а) до мене, я хочу тебе (Вас) подякувати, я висловлюю свою щирю вдячність, я на передодні тобі буду вдячний (а) і т. ін.

Нами було складено тематичний план стимульованих розмов вихователя з дітьми. Наприклад: „Вихідний день дома”, „Іграшки”, „Одяг”, „Сімя”, „Улюблена казка”, „Комп'ютер”, „Мультфільми”, „Мама”, „Тато”, „Бабуся і дідусь”, „Сестричка і брати”, „Домашні і свійські тварини (птахи)”, „Свято в дома”, „Улюблена їжа”, „Друзі (друг, подруга)”, „Улюблене заняття вдома”, „допомога мамі (татку, бабусі, дідусю)”, „Що ти вмієш і любиш робити?” і т. ін.

Вихователям експериментальних груп пропонувались перспективні тематичні плани проведення індивідуальних та групових розмов у повсякденному житті у процесі різних режимних моментів на цілий рік. При цьому, вони одержували вказівку і зразок планування: планувати індивідуальні розмови не менше одного разу на тиждень з однією і тією самою дитиною;

тричі на тиждень – індивідуально-групові розмови (від 2 до 5 дітей) і колективні розмови (більше 5 дітей) – двічі на місяць.

Дібрано і розроблено систему мовленнєвих ігрових ситуацій, вправ та дидактичних словесних ігор, які стимулювали дітей до розмов на всіх етапах формувального експерименту.

На першому – когнітивно-збагачувальному етапі було проведено низку інтегрованих занять з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності, спрямовані на збагачення знань і словника дітей щодо формул мовленнєвого етикету, мовних і немовних засобів спілкування, виховання позитивних мотивів мовленнєвої взаємодії дітей.

Постійними дієвими особами, присутніми на заняттях, було обрано Незнайку, Невмійку, Пізнайку, Мовчуна і Розмовляйку. Було розроблено серію конспектів інтегрованих експериментальних занять за кожною морально-етичною темою. Опишемо окремі з них.

Тема „Знайомство”.

Заняття 1. „Країна знайомств”.

Мета: познайомити дітей з етикетними формулами ситуації „Знайомство”. Збагатити словник дітей відповідними формулами етикету, активізувати їх вживання в розмовному мовленні.

Формули компліменту в ситуації знайомства: мені дуже приємно, мені подобається твоє ім'я, яке красиве в тебе ім'я, тобі личить твоє ім'я, я дуже радий познайомитись, будемо знайомі і т. ін.

Хід заняття.

Вихователь: діти, давайте пригадаємо, які слова можна говорити, коли ви хочете познайомитись. (діти називають): „Як тебе звати?”, „Яке твоє ім'я?”, „Ти хто?. Дозволь познайомитись”, „Давай познайомимось”, „Я хочу з тобою познайомитись”, „Я Олег, а ти хто?”

Вихователь: Діти, я вам розповім сьогодні про одну казкову країну. В одній казковій країні всі її мешканці дуже полюбляли знайомитись один з одним. Ця країна так і називалась „Країна знайомств”. Як тільки мешканці цієї

країни зустрічали на вулиці незнайому людину, вони відразу ж зверталися до неї: „Давай знайомитись!”, потім протягували один одному руки і називали своє ім'я.

Настав такий час, коли в цій країні не залишилося жодної незнайомої людини. Знайомитись стало не цікаво, бо всі знали один одного. І тоді мешканці цієї країни вирішили: будемо кожного дня придумувати собі нове ім'я. І їм знову стало цікаво знайомитись, відтепер ніхто з них не знав, яке ім'я у його знайомих. Ось такі веселі мешканці були в цій країні.

Вихователь пропонує дітям пограти в мешканців „Країни знайомств”. Для цього по колу розставляють стільчики стиками один до одного. Діти сидять на стільчиках. Під музику чи (бубон) зовнішній друг біжить на ліво, а внутрішній направо. Коли замовкає музика, діти займають стільчики, біля яких зупинились: повертаються до свого сусіда і знайомляться. Основне правило гри: обов'язково використовувати мовленнєві різні формули.

Заняття 2. „Пізнайко на гостинах у дітей”.

Мета: навчити дітей використовувати в розмовному мовленні формули мовленнєвого етикету в ситуації „Знайомство”. Збагатити словник дітей формулами мовленнєвого етикету, словами – компліментами.

Хід заняття.

Вихователь: Доброго дня, діти! Давайте познайомимось. Мене звати Олена Петрівна (звертається до дитини).

– А тебе як звати?... Дуже приємно.

– А як твоє ім'я?... Яке в тебе красиве ім'я.

– А ти хто?... Мені подобається твоє ім'я, воно тобі дуже личить.

– А як звати цю дівчинку? Вона дуже гарненька...Дуже приємно.

– А це що за хлопчик, такий гарний білявочка! – Мені подобається твоє ім'я.

– А як звати вашу виховательку? Няню? Завідувачку?

– Я прийшла до вас, діти, не одна, а з казковим героєм, він сам з вами познайомиться (заходить Пізнайко).

Пізнайко: Добрий день, діти!

Діти: Добрий день!

Пізнайко: Я хочу з вами познайомитись. Але я не знаю, як це робиться, підкажіть мені, будь ласка.

Вихователь: Діти, хто зможе допомогти Пізнайці. Що йому потрібно говорити? А ще які слова можна сказати?

Вихователь узагальнює відповіді дітей:

– Пізнайко, треба підійти до кожної дитини, сказати: „Як твоє ім'я?“, „Я Пізнайко, а ти хто?“, „Як тебе звати?“ Так ти і познайомишся з усіма дітьми.

Пізнайко: А можна навпаки – спочатку спитати, як тебе звати, а потім назвати своє ім'я.

Вихователь: Ну, звичайно, можна, знайомитися можна по – різному, наприклад:

– Мене звати Пізнайко, а ти хто?

– Моє ім'я Пізнайко, а твоє як ім'я?

– Давай познайомимся. Будемо знайомі, я Пізнайко, а ти хто?. (Пізнайко знайомиться з дітьми, використовуючи різні формули).

Пізнайко: А як познайомитись із дорослими?

Вихователь: Дорослому потрібно сказати: „Вибачте (перепрошую), будь ласка, як Вас звати?“

Пізнайко звертається до няні, вихователя.

Гра „Назви ім'я“

Діти стоять у колі. Вихователь кидає м'яч кожній дитині і промовляє: „Як тебе звати?“ (Яке твоє ім'я?, Ти хто?)

Дитина ловить м'яч і відповідає: „Мене звати Олена (моє ім'я Микола. Я Сергій).“

Запитання до дітей: Як звати дівчинку? Хлопчика поруч з тобою? Назви ім'я дівчинки в червоному платтячку. Як звати твого друга? Подругу? Як звати твою маму (тата, дідуся, бабусю, сестричку, братика?)

З одним і тим самим запитанням вихователь звертається до декількох

дітей.

## Заняття 2.

Гра „Пізнайко привів своїх друзів знайомитись”.

Мета: закріпити вживання дітьми в активному розмовному мовленні формули мовленнєвого етикету в ситуаціях „Знайомство” і „Комплімент”.

Хід гри. Пізнайко вітається з дітьми. Вихователь виставляє на столі іграшки – ляльки дівчаток, хлопчиків: Невмійко, Розмовляйко, Мовчун, Незнайко.

Пізнайко: Діти, я розповів своїм друзям, як я знайомився з вами, як у вас весело в групі і приємно було з вами спілкуватись. Вони також захотіли з вами познайомитись.

Діти по черзі виходять до столу, вихователь бере в руки одну іграшку (по черзі) і діти знайомляться.

Сашко: Як тебе звати? Мене звати Невмійко. А тебе як?

Сашко: Я дуже радий познайомитися (Сашко отримує в руки ляльку). Тепер він виконує його роль. Наступна дитина, яка захоче познайомитись із Невмійком, замінює Сашка. Саша може познайомитись з іграшкою, яка йому сподобалась.

У повсякденному житті, на заняттях з розвитку мовлення і художньо – мовленнєвої діяльності з дітьми проводились ігри „Зупинимось – познайомимось”, „Розмовляйко запрошує дітей до розмови”, „Невмійко навчився знайомитись (вітатись, прощатись)”, „Познайомтесь, мій друг ...”, „Порозмовляй з Мовчуном”

Дітям читали оповідання В.Сухомлинського „Поздоровляємо”, „Як покарали зайця”, „Скажи людині здрастуйте!”. Д.Цвек „Казочка про ввічливість”, вивчали на пам'ять вірші з формулами мовленнєвого етикету: Б.Гірський „Вітання”, Л.Пшенична „Школа ввічливості”, Л.Первомайський „Знайомство”, В.Грінко „Рідна мова”. (Див додаток Б).

На кожному занятті і в індивідуальних розмовах з дітьми звертали їхню увагу на виразність мовлення, інтонацію, жести, рухи, міміку. Наголошували на



тому, що інтонацією можна образити людину, а можна втішити, зробити їй приємно. Задля цього проводили мовленнєві вправи „Скажи лагідно” (тихо, голосно, радісно, весело), „Дзеркало” (діти мімікою передавали різний настрій виразом обличчя), „Мавпочки” (імітація немовних засобів виразності). Створювали мовленнєві ситуації, які вимагали від дітей в розмові використовувати мовні і немовні засоби виразності.

Проілюструємо прикладами.

Тема „Співчуття”.

Мета: виховувати у дітей співчуття, використовуючи в розмовному мовленні відповідну інтонацію, міміку, жести, збагатити словник дітей словами, які означають співчуття, втішання, привітання.

Хід заняття:

Розповідь вихователя: Маленький зайчик біг лісом і підвернув лапку. Сів на пенюк і так плаче, бо йому боляче. Як плакав зайчик? (Діти передають інтонацію, міміку).

Бачить біжить їжачок. Зупинився і запитує грубим голосом: Чого ти так ревеш на весь ліс, косий? (Як їжачок запитував?)

– Я ж лапку підвернув, вона в мене так болить,- голосно плаче і промовляє зайчик.

– Не реви, заживе, – сказав їжак грубим незадоволеним голосом і пішов своєю дорогою далі.

А ось і білочка – ласкава дівчинка стрибала з гілочки на гілочку, зайчика побачила.

– Доброго дня тобі, зайчику! Що з тобою трапилось? – запитала вона лагідно – лагідно, подивилась йому в очі.

– Лапку підвернув, мені боляче, – вже тихим голосом промовив зайчик, схлипуючи.

Білочка спустилась вниз, сіла біля зайчика, погладила лапку і промовила лагідно:

– Не треба боліти, лапко, не треба. Заживай лапко, заживай. Зайчик у нас

хороший, йому боляче. Все зайчику, лапка уже не болить.

Зайчик відчув, що і справді лапка вже не болить. Йому стало так добре, так затишно біля білочки, він сидів і посміхавсь. І це все завдяки лагідного слова білочки.

Бесіда за змістом розповіді.

Вихователь: пригадайте, діти, які ви знаєте слова співчуття? Пригадайте випадки, коли вам співчували інші і вам було дуже добре, приємно, затишно.

– Які слова співчуття промовляє вам мама, бабуся, коли у вас щось болить? (діти пригадують).

Дидактична гра „Невмійко в лікарні”

Вихователь повідомляє дітям, що їм щойно зателефонували, що Невмійко в лікарні, він упав на занятті з фізкультури з драбинки і теж забив собі ніжку. (На столі влаштовується ліжко, лялька Невмійко, лікар, медичні приладдя). Вихователь пропонує дітям провідати Невмійка в лікарні, порозмовляти з ним, використовуючи мовленнєві формули привітання, співчуття, втішання. Завершується заняття прислів'ями, дібраними до цієї теми

Зазначимо, що впродовж першого етапу на заняттях і в повсякденному житті зачували з дітьми прислів'я і вчили їх використовувати в розмовному мовленні. Наводимо приклади прислів'я: „Добре й лагідне слово солодше за цукор і мед”, „Ласкаве слово не важко промовити”, „Лагідне слово ласкаве вухо любить”, „Лагідна мова знаходить добрі слова”, „Пуста мова не варта доброго слова”, „Не хочеш почути поганих слів, не кажи їх сам”, „Слово не горобець, вилетить – не впіймаєш”, „За добре слово не платять, а скажеш його і всім приємно”, „Ласкаві слова, що веселий дощ”.

На другому (ситуативно-комунікативному) і третьому (мовленнєво-творчому) дітей „занурювали” в активну розмовну діяльність шляхом реалізації таких педагогічних умов, як комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення та заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у ситуаціях: „дитини-дитина”, „дитина-діти”, „дитини-вихователь (дорослий)”.

А також продовжували вчити дітей використовувати формули мовленнєвого етикету в межах інших виокремлених нами морально-етичних тем, збагачували мовлення дітей формулами мовленнєвого етикету, стимулювали діалогічне розмовне мовлення та навчали монологічного.

Особливу увагу звертали на стимулювання ініціативності дітей щодо розмовного дискурсу в різних мовленнєвих ситуаціях: „дитина-дитина”, „дитина-діти”, „дитина-вихователь (знайомий і незнайомий дорослий), „вихователь-дитина”.

Проілюструємо прикладами.

Тема „Привітання. Прощання”.

„Невмійко” вчиться вітатись.

Мета: закріпити вживання дітьми мовленнєвих етикетних формул в ситуаціях привітання, прощання. Збагатити та активізувати словник дітей відповідними формулами привітання, прощання.

Хід заняття. На гостини до дітей завітав Невмійко: Діти, ось і я знову прийшов до вас. Я дуже радий вас бачити.

Вихователь: І ми тебе, Невмійко дуже раді бачити. Але ж ти не привітався з дітьми. Це нечемно.

Невмійко: А я не знаю, як вітатись.

Вихователь пропонує дітям і Невмійку послухати оповідання В.Сухомлинського „Скажи людині „Здрастуйте!” (див. додаток Б).

Бесіда за змістом оповідання.

Вихователь пропонує дітям виконати певні комунікативні дії: потрібно підійти до хлопчика чи дівчинки (або сказати всім дітям), назвати його ім'я і сказати: „Здрастуй, Миколко!” або „Привіт, Оленко!”, „Здрастуйте, діти”, „Мій привіт вам, діти”. А до дорослих потрібно ввічливо привітатись і сказати: „Здрастуйте, Олено Сергіївно”. (Невмійко вітається з вихователькою і дітьми).

Вихователь: діти, а як ще можна вітатись вранці, вдень, ввечері? Діти називають мовленнєві формули: добрий день, добрий вечір, добрий ранок. (Розігрують ситуації відповідей привітання).

Невмійко: Як цікаво! Я стільки дізнався нового. Піду розкажу своїм друзям. Я пішов.

Вихователь: Почекай, Пізнайку, ти ж не попрощався з дітьми. Діти, які слова треба сказати, коли прощаємося? (Діти називають).

Вихователь: Так, правильно. Коли ми йдемо з гостей, з дошкільного закладу, ми обов'язково промовляємо: „До побачення”, „До скорої зустрічі”, „На все добре”, „Всього вам доброго”. А коли лягають спати, всім бажають „Доброї ночі”, „Спокійного сну”, „Надобраніч”.

Дидактична гра „Коли що говоримо?”. Вихователь називає частину доби: „Ранок”, „День”, „Вечір”, „Ніч”, а діти промовляють формули етикету.

У повсякденному житті було проведено ігри і мовленнєві ситуації: „Відгадай швидко”, „Скажи навпаки”, „Що ти скажеш?”, „Зупинимось – познайомимось”, „Знайомтесь – мій друг”, „Поговори з Мовчуном”, „Виправ Незнайку”, „У кого кулька?” та ін. (Див. додаток В).

Тема „Ввічливість”.

Мета: закріпити набуті ввічливі слова, познайомити дітей із новими ввічливими формулами мовленнєвого етикету; збагатити словник розмовного мовлення дітей словами: дякую, будь ласка, будьте ласкаві, вибач ( -те), перепрошую. Бесіда: „Які ввічливі слова, діти, ви знаєте?”. Дидактична гра Незнайко вчиться просити”.

Хід заняття: Вихователь читає уривки знайомих оповідань В.Осєєвої „Чарівне слово”, „Зелений олівець”, Е.Машковської „Ввічливе слово” (див. додаток Б).

Незнайко прийшов в групу до дітей і ледве не плаче.

Вихователь: Доброго дня, тобі Незнайко! Що трапилося з тобою?

Незнайко: Я хотів привезти дітям іграшки в подарунок. Прийшов в крамницю іграшок, а продавець мені не дав іграшки.

Вихователь: Чому не дав? Як ти його попросив, які слова сказав?

Незнайко: Добре попросив. Я дуже поспішав і сказав: я запізнююсь до дітей в дошкільний заклад. Негайно дайте мені іграшки!

Вихователь: Ну, тепер зрозуміло, чому тобі не дали іграшки. Ти ж , Незнайко, так неввічливо, грубо попросив. Хіба ж так можна просити?

Незнайко: Яка різниця, як просити?

Вихователь: Діти, допоможіть Незнайці, які ввічливі слова потрібно було сказати? (Діти називають). Вихователь розповідає казку „Як півник і курочка голку просили” (див. додаток Б).

Заняття завершується пригадуванням прислів'їв і віршів зі словами ввічливості.

На наступних заняттях і в повсякденному було проведено дидактичні ігри на закріплення вживання ввічливих форм у різних ситуаціях спілкування: „Пізнайко роздає іграшки”, „Розмовляйко допомагає накрити стіл до обіду”, „Збираємося на прогулянку”, „Пізнайко допомагає прибирати”, „А що б сказали ви?”, „Мовчун учиться вибачатись”. Розігрувалися ситуації: „Уявіть, що ви ...”, „А як би ви вчинили?” та ін. (Див. додаток В).

Наприклад:

Гра – вправа „Підкажи Розмовляйку”

Мета: активізувати словник дітей формулами – мовленнєвого етикету в різних ситуаціях спілкування.

Хід гри. Розмовляйко запрошує дітей позмагатися, хто більше знає ввічливих слів, повідомляє правила гри: я буду розповідати історію, коли ви почуєте ввічливе слово, потрібно замінити його на інше схоже слово, яке можна сказати в цій ситуації. Відповідати буде кожна дитина по черзі по одному слову, а я буду рахувати, хто скільки слів скаже. Отже, почали.

– Яюсь Любава прийшла в гості до дітей у групу і мовила: „Здрастуйте діти!” (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації привітання). Так, а як ще можна сказати? Все? Тоді я продовжую.

– Любава побачила у групі новеньку дівчинку. Вона підійшла до дівчинки і сказала: „Я хочу з тобою познайомитись, як тебе звати?” (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації „знайомство”).

– Вони стали гратися разом. Любава мимохіть штовхнула дівчинку. Вона

підійшла до неї і сказала: „*Вибач мені, будь-ласка*”. (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації „вибачення”).

– У новенької дівчинки завтра буде день народження. Вона вирішила запросити Любаву і запросила: „*Приходь до мене на день народження*”. (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації „запрошення”).

– Любава прийшла в крамницю за подарунком. Вона підійшла до продавця і сказала: „*Дайте мені, будь-ласка ляльку*” (Діти по черзі промовляють формулу мовленнєвого етикету в ситуації „прохання”).

– Коли настав час йти додому, Любава сказала дівчинці: „*До побачення*” (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації „прощання”).

#### Гра-інсценівка „Новенький(ка)”

Мета: активізувати словник дітей в розмовному мовленні формулами мовленнєвого етикету в ситуації привітання, знайомство, звертання, запрошення.

Хід гри. Обирається дитина-новенька (-ий). Завдання новенького: зайти в групу, привітатися з усіма, познайомитися з дітьми. Завдання дітей: привітатися з новеньким, дізнатися, як його звати, запросити новенького до гри, пояснити правила гри.

#### Гра „Покажи, що ти ховаєш”

Мета: закріпити вміння дітей використовувати в розмовному мовленні формули мовленнєвого етикету: прохання, дозвіл, заборону, відмову.

Матеріал: іграшки.

Хід гри. Дитина ховає за спину (якийсь предмет: іграшку). Інші діти по черзі підходять і просять показати, що вона ховає (слова прохання-різні). Дитина, в якій іграшка, по черзі використовує слова дозволу, відмови, заборони.

#### Гра „Хто сказав комплімент?”

Мета: закріпити вміння дітей використовувати в розмовному мовленні формули мовленнєвого етикету: комплімент, схвалення.

Хід гри. Телепузик пропонує дітям стати в коло. Обирається ведучий. Він сідає

в середині кола на стільчик і заплющує очі. Діти за вказівкою телепузика промовляють схвалення, комплімент, а ведучий, не розплющуючи очей, намагається відгадати, хто це сказав [162, с. 258-259].

„А як би ви сказали?”

Мета: закріпити вживання дітьми в розмовному мовленні формули мовленнєвого етикету.

Розмовляйко розповідає дітям, що з ним сьогодні не привітався один хлопчик. Розмовляйко хоче перевірити, чи знають діти, як потрібно вітатись у різних ситуаціях. На кожне запитання відповідають 3-4 дітей.

Запитання Розмовляйка до дітей:

1. Ви зустріли на вулиці друга (подругу). Як ви з ним (з нею) привітаєтесь?
2. До вас у групу завітала завідувач дошкільним закладом – Олена Сергіївна. Як ви з нею привітаєтесь?
3. Як ви вітаєтесь з мамою, татом, бабусею, дідусем ранком, вдень, ввечері?
4. Які слова промовляєте, коли збираєтесь спати?
5. Як ви прощаєтесь з вихователькою, коли йдете додому?
6. Чи є у вас брат (сестра). Як ви з ними вітаєтесь?
7. Як ви відповідаєте, коли до вас вітаються дорослі?
8. Які слова ви промовляєте вранці, коли приходите в дошкільний заклад?

„Виправ Незнайку”

Мета: вправляти дітей у вживанні форм мовленнєвого етикету в розмовному мовленні в різних ситуаціях спілкування.

Діти, в дошкільний заклад прийшов друг Пізнайка – Незнайко. Ми його вчили, як треба вітатись і прощатись, а він все переплутав. Давайте йому допоможемо. Послухайте, як він вітається і прощається.

– Незнайко прийшов у групу до дітей і сказав: „Усім, усім добрий вечір”.

– На вулиці Незнайко зустрів виховательку Олену Сергіївну і сказав „До

побачення”.

– Незнайко завітав до Олега на гостини і сказав: „Всього тобі доброго, Олежку, бувай”.

– Ввечері Незнайко пішов прогулятись і всіх перехожих вітав „Доброго ранку!”

– З Незнайкою привіталися діти „Здрастуй, Незнайко!”. А він відповів: „Всього вам доброго”.

– Незнайці сказали „До побачення”, а він нічого не сказав, забув, як треба говорити.

– Незнайко набрав номер телефона свого друга, взяв слухавку і забув, що треба говорити.

Діти виправляють Незнайку, називають різні мовленнєві формули в ситуації спілкування і прощання.

„А щоб сказали ви?”

Мета: стимулювати ініціативність вживання знайомих формул мовленнєвого етикету в різних ситуаціях спілкування.

Хід гри.

Незнайка: Як бути, коли до тебе звертаються із проханням допомогти, а ти не можеш цього зробити?

Вихователь: Потрібно обов’язково вибачитись і сказати, чому ти не можеш допомогти.

Вихователь пропонує послухати історії про дітей і допомогти їм правильно відповісти.

– Маринка не змогла розв’язати шнурок на черевиках. Вона звернулася до Сергійка за допомогою.. ( Як вона попросила?). Сергійко намагався допомогти, але в нього нічого не вийшло. Щоб ти сказав?

– Бабуся попросила Оксану винести сміття (Як вона попросила?). Але в цей час по телевізору почалися мультфільми. Щоб ти сказала бабусі?

– Татко попросив Вітю принести йому лінійку й олівець. (Як він попросив?). А Вітя ніяк не може знайти їх. Щоб ти сказав татові?



– Михайлик попросив Вітю покататись на його велосипеді. Михайлик згадав, що його велосипед зламався. Щоб ти сказав Віті?

– Наталка і Світлана малювали. У Наталки зламався червоний олівець. Вона попросила його у Світлани. (Як вона попросила?). Але Світлана як раз у цей час малювала ляльці червоний бант. Щоб ти сказала Наталці?

– Оля і Юля чергові. Оля розкладає ложки. Вона попросила Юлю принести виделки. (Як попросила?). Але Юля допомагає розкладати хліб на тарілки. Щоб ти сказала Юлі?

– Вихователь попросила Миколку поміняти воду у вазі з квітами. (Як попросила вихователька?). Але за Миколкою вже прийшов татко. Щоб ти сказав вихователю?

„Уявіть, що ви...”

Мета: стимулювати ініціативність розмовного мовлення дітей.

– Уявіть, що ви грали з дітьми і ненавмисно штовхнули свого товариша, він упав. Вибачтесь перед ним. Запропонуйте свою допомогу.

– Уявіть собі, що ви з другом грали в пісочнику і випадково наступили на його пісочний корабель. Вибачтесь, запропонуйте зробити корабель разом з ним.

– Уявіть собі, що ви грались машиною свого друга, а в неї відвалилось колесо. Друг дуже обурився. Попроси вибачення, пообіцяй, що ти полагодиш колесо.

– Уяви собі, що мама попросила вас з братом грати тихо, бо в неї розболілась голова, а ви забули й почали голосно грати. Вибачись. Спитай, чим можна допомогти мамі?

– Уяви, що татко попросив тебе купити газету, а ти забув. Вибачись і скажи, що ти зараз підеш і купиш газету.

Вихователь пропонує дітям самим придумати різні ситуації і виконати їх.

„Виконай завдання”

Мета: стимулювати ініціативність розмовного мовлення дітей в різних ситуаціях.

– У групу прийшла новенька дівчинка. Познайомся з нею і запропонуй якусь гру.

– Тобі купили новий велосипед. Запропонуй дітям покататися на ньому по черзі.

– Іван давно грає з машиною. Ввічливо попроси в нього машину.

– Костя водій. Ти теж хочеш бути водієм. Запропонуй йому вести машину по черзі.

– Ти дивишся книжку. Іра сумує. Запропонуй їй разом подивитися книжку.

– У групу до дітей прийшла вихователька з іншої групи, а в цей час твоя вихователька була в спальній кімнаті. Щоб ти Зробив (- ла)?

– Вашу виховательку терміново запросили до телефону, вона доручила тобі заспокоїти і розважати дітей. Щоб ти зробив (- ла)?

– У групу зайшов незнайомий дорослий, а вихователька в цей час була в умивальній кімнаті. Щоб ти зробив ( - ла) у такій ситуації?

Кожна із запропонованих ситуацій розігрувалась індивідуально з кожною дитиною.

На третьому етапі використовувалися словесні доручення дітям. Наприклад: піти в другу старшу групу і домовитись з вихователем про проведення змагань на прогулянці, хто більше знає прислів'їв (загадок, казок, віршів і т. ін.) на відповідні теми; розповісти знайому казку дітям молодшої групи; запросити на вечір розваг завідувача (методиста) дошкільним закладом і розповісти про зміст вечора розваг; підійти (до когось із працівників ДНЗ) і привітати зі зв'язом, з днем народження, запросити на свято в групу і т. ін.

Проводили ігри-змагання типу: „Хто більше сформулює запитань за одну (дві-три) хвилину?”, „Хто придумає кращу розповідь на запропоновану тему: „Зустріч з другом”, „У крамниці”, „Зустріч новенької” і т. ін.

На четвертому – оцінно-рефлексивному етапі закріплювали набуті комунікативні вміння дітей на інтегрованих заняттях, в іграх, мовленнєвих ситуаціях, святах рідної мови, мовно-літературних ранках, стимулювали

оцінно–контрольні дії дітей, вчили оцінювати власне мовлення, мовлення своїх однолітків у групі та лялькових героїв: Незнайка, Невмійка, Розмовляйка; стимулювали вживання в спонтанному розмовному мовленні приказок і прислів'їв у межах вивчених тем.

Проілюструємо прикладами.

Заняття з розвитку мовлення „Кімната Питайлика”.

Мета: виховувати інтонаційну виразність мовлення в дітей, силу голосу, темп, наголос; активізувати запитання і відповіді на них; розвивати монологічне мовлення дітей.

Хід заняття.

Вихователь разом з дітьми заходить до групової кімнати.

Вихователь: Куди це ми з вами потрапили?

– Так, справді, це групова кімната, але ця кімната сьогодні незвичайна. Подивіться, діти скільки в нас гостей. Давайте з ними привітаємось (вітаються). А тепер прошу зайняти свої місця і ми відправимося в чарівну мандрівку.

Подивіться на фланелеграфі те ж кімната. Як ви, діти, думаєте, хто б там міг жити? (Зайчик). Давайте його покличемо.

Діти: Зайчику! (тихо, голосно, пошепки)

Вихователь: Ніхто не виходить. Можливо там хтось інший живе. Стасік, як ти думаєш хто там може жити? (Дівчинка).

Діти: Дівчинко (тихо, голосно, пошепки).

Вихователь: Оксанка.

Діти: Оксанко! (тихо, голосно)

Вихователь: Господарі.

Діти: Господарі (тихо, голосно дівчатка, тихо хлопчики)

Вихователь: Господар.

Діти: Господарю! (тихо, голосно).

Господар: Хто мене кликав?

Діти: Ми – діти. Потрапили сюди і хотіли познайомитись з господарем цієї кімнати.

Господар: Мене звати Питайлик. Я люблю у всіх про все запитувати. Ой, яка красива кімната в мене стала. Спочатку була порожня, а тепер так багато предметів.

Вихователь: Давайте назвемо всі предмети, які є у кімнаті Питайлика.

Діти: У кімнаті є стіл, сервант, стільці, диван, тумбочка, шафа ( називають діти, а вихователь показує).

Вихователь: Діти, а як назвати ці предмети одним словом? (Меблі).

Вихователь: Здивувався Питайлик: то це все меблі? І захотів ще раз назвати меблі, але до кожного слова треба підставити ще одне коротеньке слово „і”.

– У кімнаті стоїть і диван , і стіл , і шафа, і тумбочка, і сервант (вихователь показує, а діти називають),

– Вихователь: Питайлик дуже любив складати речення з коротеньким словом „а”. Ось послухайте, яке речення він склав про стіл і стілець: „Стіл високий, а стілець низький.” А тепер ви розкажіть про ліжку і шафу, як Питайлик.

Діти: „Ліжка низьке , а шафа висока”. „Стіл високий , а шафа вища”.

„Стілець малий , а стіл великий”. „Шафа висока , а диван низький”.

„Шафа широка , а стілець вузький”. „Диван м'який , а стіл твердий”.

„Диван м'який , а стілець твердий”. „Тумбочка низька , а шафа висока”.

„Ліжка вузьке , а диван широкий”.

Вихователь: Питайлику, чому ти засумував?

Питайлик: У мене багато меблів, але я не знаю, для чого вони потрібні?

– Вихователь: Давайте допоможемо Питайлику. Діти розповідають. Диван для того, щоб сидіти, лежати, спати , читати...

– Стілець для того, щоб сидіти, відпочивати, стрибати і т. ін.

Вихователь: Питайлику, чому ти ще сумний ?

Питайлик: Я не знаю як називається та кімната де сплять ? (Питайлик запитує, а діти відповідають).

– Як називається та кімната де їдять? (Їдальня).

– Як називається та кімната, де роздягаються ? (Роздягальня).

– Як називається та кімната, де умиваються? (Умивальня).

– Як називається та кімната, де убираються? (Убиральня).

Вихователь: Питайлик любить запитувати, але й любить, коли його просять.

Спочатку я попрошу: „Питайлику, потанцюй, будь – ласка. Просять Питайлика виконати якісь дії(намалювати, застрибати, заспівати і т. ін.).

Вихователь: Питайлик любить, коли його просять чемно. Давайте попросимо.

Діти: Питайлику, будь ласка сядь на диван і заспівай пісню.

– Вихователь: Ми так багато говорили, запитували, розповідали, що Питайлик, а найбільше розмовляв Вовчик і Питайлик назвав його Розмовляйком.

– Вихователь: Діти , а як сказати про хлопчика, який поспішає?

Діти: Поспішайко.

Вихователь: А як назвати хлопчика , який крутиться?

Діти: Крутійко.

Вихователь: А як назвати хлопчика, який нічого невміє ?

Діти: Невмійко.

Вихователь: А як назвати хлопчика , який хвалиться?

Діти: Хвалько.

Вихователь: Питайлик любить ще гратися. Давайте запитасмо, яка його улюблена іграшка? Хто хоче запитати Питайлика про його улюблену іграшку?

Діти: Яка твоя улюблена іграшка? (варіація наголосу на окреме слово).

Вихователь: Не відповідає. Давайте в цьому реченні голосніше промовимо Вихователь: Погрався Питайлик м'ячиком і положив його куди?

(Складання речень з прийменниками на, під, біля, за, перед, між, посеред).

Вихователь: Питайлик любив ще малювати різні предмети. Ці предмети він намалював для вас. Але придумав для кожного різні завдання.

Діти першого ряду назвуть ці предмети (показує) і складуть речення із словами першого рядка. Діти другого ряду складають речення з усіма предметами, які зображені на карточці. (Діти працюють).

Вихователь: Питайлик подарував дзвіночок, який буде сповіщати про початок і кінець роботи. (Дзвенить дзвіночок). Положили палець на перший предмет. Вова назви ці предмети.

- Хто придумав речення про предмети першого рядка? (відповіді дітей.)
- Діти, хто придумав розповідь про всі предмет , що зображені на карточці (відповіді дітей).
- Сподобалась Питайлику розповідь про улюблені предмети.
- Питайлик приготував для вас подарунок. Він подарував вам порожні кімнати і меблі. Він хоче, щоб ви стали дизайнерами і умеблювали свої кімнати, а потім розповіли про них. (Діти працюють, розповідають 2-3 дітей).
- Сподобалося Питайлику жити в чарівній кімнаті, але він хоче вас запитати: „Що найбільше вам сподобалось у мандрівці?”

Заняття з розвитку мовлення.

Тема: „Складання сюжетної розповіді за картиною „Поділись іграшками”

Завдання: Зв’язне мовлення: вчити дітей складати сюжетну розповідь за картиною, придумувати назву до картини.

Словник. Збагатити словник дітей словами: земляни, інопланетянин, назвами предметів, назвами дій. Вчити розрізняти номінативну функцію слова, поняття предмет і слово.

Грамматика. Продовжувати вчити дітей складати речення зі сполучниками: що, тому що, нехай, через те. що.

Виховувати у дітей вміння оцінювати свої вчинки і вчинки товаришів.

Матеріал: картина Н.І.Зеленко „ Поділись іграшками”, інопланетянин, літаюча тарілка, фішки, будиночки (схеми), іграшковий м’яч.

Вихователь: Діти сьогодні до нас на заняття завітає гість з невідомої планети, планети неземної. Він ніколи не бачив так багато дітей, які граються поруч. (Вітається з дітьми).

– Діти, а як називається планета на якій ми живемо? (Земля).

– Ми, як жителі планети Земля, як будемо називатися? (Земляни).

Вихователь: А як тоді буде називатися наш гість? (Інопланетянин).

Вихователь: Гість наш дуже просить розповісти йому про те, що таке дитячий садок, як живеться в ньому дітям. Розповімо йому?

– Але спочатку давайте уявимо собі, які почуття охопили нашого гостя, коли він переступив поріг нашої групи? Як би ви пояснили, що таке дитячий садок? Як ви відчуваєте себе в дитячому садку, чи краще вам вдома? Розкажіть, чого ви навчилися в дитячому садку? (Діти розповідають).

Лексико-граматична вправа: „Продовж речення”:

1. Діти з задоволенням ідуть в дитячий садок тому, що ....
2. Іванко мій найкращий друг тому що,....
3. Нехай в дитячому садку завжди буде затишно, нехай....

Вихователь: А допоможе в розповіді нашому гостю про дитячий садок картина, яка ось перед вами. Я думаю, що події зображені на картині відбуваються в дитячому садку. Що на картині може підтвердити моє міркування? (Діти).

– А як би ви назвали цю картину? (Діти називають).

Вихователь: Насправді картина називається „Поділись іграшками”

– Чому її саме так назвали, як ви думаєте? (Діти розповідають).

Вихователь: Який день зображено на картині – вихідний чи буденний? Поясніть, як ви це зрозуміли? (Я вважаю, що... тому що якби був вихідний, тоді б .... ). Як ви думаєте, в які ігри діти граються? Діти граються давно, чи тільки почали гратися? З чого ви це зрозуміли? Як ви гадаєте, діти тільки почали будувати, чи вже закінчили? По чому ви це помітили? Як ви думаєте, хлопчик привозить будівельний матеріал, чи відвозить його? Що ви можете сказати про дітей, які будують, який у них настрій, які вони? (завзяті, працьовиті, старанні...). А який настрій у дівчинки, яка грається лялькою? Що дівчинка - мама наказує своїй доні?

Вихователь: А зараз я пропоную вам подивитися на цю частину картини і

сказати: „ Чому так могло статися між хлопчиками?” (Діти розповідають).

Вихователь: Давайте дамо їм імена. Чи трапляються такі ситуації в нашій групі? Якби будь - хто з вас опинився в цій ситуації, як би ви вчинили? Як би ви заспокоїли дітей, які посварились із - за іграшки? Що б ви кому із них сказали? Як ви думаєте, який за характером Василько? ( ображений, скромний, заплаканий...). А як ви можете оцінити вчинок Іванка? Який він? (жадібний, нетовариський,... ). Чому?

Вихователь: Діти, запам'ятайте правило: „ Якщо іграшка або забава одна, нею треба гратися по черзі або разом”.

– А зараз я пропоную вам уявити, що наша картина незвичайна і до неї додаються спеціальні навушники, через які можна почути всі звуки на картині, почути про що розмовляють діти. То ж послухайте і скажіть, що ви чуєте? Що говорить вихователька до хлопчика і що він їй відповідає?

Вихователь: А зараз давайте уявимо, що ви опинилися в картині. Щоб ви робили? Про що запитали б? З ким почали б гратися?

Вихователь: – А зараз, діти, ми для нашого гостя будемо складати розповідь за картиною, бо він чекає, щоб ми йому розповіли. Щоб вам було легше складати розповідь я вам пропоную дотримуватись такого плану:

1. Де відбувається зображення на картині?
2. В які ігри граються діти?
3. Як виникла конфліктна ситуація між хлопчиками?
4. Як би кожен з вас вчинив, якби опинився в цій ситуації?

Ви зі мною погоджуєтесь? (Діти спочатку за частинами, а потім один починає, а другий продовжує – описують картину в цілому). Вихователь по ходу розповідей аналізує.

Вихователь: Молодці, діти. Наш гість вам дуже дякує за змістовні розповіді. Він полетить на свою неземну планету і розповість там, що таке дитячий садок.

Інтегроване заняття „На ярмарку”[75, с. 284].

Мета: закріпити в дітей навички розмовного мовлення в різних ситуаціях



спілкування; активізувати вживання формул мовленнєвого етикету.

Матеріал: газета „Привіт” з наклеєними картинками зайця, капусти, равлики, картки, намальований глечик, олівці.

Хід заняття: Вихователь пропонує прочитати в газеті „Привіт” останні новини. Газета незвичайна, тож і новини незвичайні:

Оголошення: зайчик Вуханчик шукає свого друга їжачка. Він гуляв з ним ціле літо, а тепер не може знайти. Діти обговорюють, де міг подітись їжачок, що відповісти зайчику.

Друге оголошення: завтра іменини в тітки Капустини. Тітку Капустину вітають з днем народження. Вихователь пропонує дітям розповісти вірш про останню новину:

Завтра іменини в тітки Капустини

Прийде дід - дідище старий Капустище,

Прийде з ним бабуся стара Капустуся,

Прийдуть два синочки малі Капусточки,

Прийдуть і три доні малі Капустоні,

Прийде Капустон дін-дон-дон!

– Прийде вся родина, – каже Капустина.

Діти обговорюють, які корисні для капусти подарунки можуть подарувати їй на день народження.

Третє оголошення: у неділю в нашому місті відбудеться ярмарок. І Капустина, чекаючи гостей, теж туди зібралась. Що можна робити на ярмарку? Дітям пропонують піти на ярмарок.

1. Дітям способом збирання картинки з частин пропонують розділитись на дві команди та визначитись, хто буде продавцем, а хто покупцем. Вихователь уточнює, що треба зробити, щоб швидко купили товар. Кожна команда готує рекламу свого товару - перцю й томатів.

2. Діти грають у ярмарковий продаж. Рекламують товар, покупці замовляють кількість товару, а продавці видають відповідну кількість роздавального матеріалу.

3. Завдання на класифікацію овочів і фруктів, інших продуктів. Вихователь розповідає про бабусю, яка чекає онуків у гості: придуть Іринка, кіт Пушок, Маринка і Гнат. Скільки всього малят? Бабця готує серветки. Діти викладають з паличок за вказівками вихователя: один бік серветки - одна паличка; один бік серветки - дві палички; протилежні боки рівні між собою й відрізняються від двох інших. Діти вправляються в складанні паперових серветок різними способами.

4. Діти допомагають бабусі розкласти яблука на тарілках так, щоб у кожній було стільки, яка цифра на картці (на картках - три тарілки, у яких - яблука й написана цифра).

5. Граматична вправа „Сік з фруктів”: з яблук – яблучний, з груш – ..., зі слив – ..., з абрикос – ... тощо. Діти розповідають бабусі, як приготувати сік різними способами.

6. Гра з Ховайком. Іграшку Ховайко ховають, а діти знаходять її в кімнаті за просторовими вказівками (під, на, поза, за).

На четвертому етапі стимулювали в дітей ініціативну розмовно-мовленнєву активність шляхом моделювання ситуацій спілкування (адаптовані завдання І.О.Луценко. [159, с. 197-200]). Опишемо їх.

„Добери пару”

Мета: стимулювати дітей домовлятися про спільну роботу, виконувати її, оцінювати результати роботи.

Ситуація: кожна дитина отримує одну рукавичку.

Учасники: група дітей, які розподілились по двоє і спільно виконують завдання. Матеріал: трафарети пар рукавичок з цупкого паперу з нерозфарбованими візерунками (візерунки можуть бути для кожної пари різні, а можуть бути й однакові на кількох парах рукавичок); олівці, фарби, пензлі.

Один з варіантів завдання: потрібно придумати й намалювати кожному свій візерунок на заготовках рукавичок, які мають бути чистими, розповісти про них.

Завдання: удвох з товаришем домовитись і розфарбувати візерунки на

рукавичках, розповісти про них, оцінити.

Комунікативне завдання: за візерунком рукавички знайти товариша для подальшої спільної роботи, домовитися, якими кольорами розфарбувати візерунки, оцінити результат.

Варіанти мовленнєвих завдань:

1. Скласти описову розповідь про рукавички.
  2. Скласти розповідь „Як ми робили рукавички”.
- „Знайди свою квітку”

Мета: вчити дітей самостійно домовлятися про виконання спільної роботи, обговорювати хід і результат виконаної роботи.

Учасники: група дітей поділяється на команди, які спільно виконують завдання.

Матеріал: різнокольорові паперові пелюстки (по кілька пелюсток одного кольору; кількість кольорів - за кількістю команд); аркуші паперу для колективної аплікації (скільки команд, стільки аркушів), додаткові елементи для аплікації (це можуть бути серединки квіток, листочки тощо), клей, пензлики для клею (кожна дитина отримує одну кольорову пелюстку).

Завдання: кожній команді виконати колективну аплікацію.

Комунікативне завдання: зібратися в команди за кольором пелюсток, домовитися про розподіл діяльності, про те, як краще і швидше виконати роботу, оцінити свою і колективно виконану роботу.

Варіанти мовленнєвих завдань:

1. Описати квітку.
2. Розповісти про хід колективної роботи.
3. Розповісти про результат колективної роботи.
4. Оцінити свою роботу і роботу товаришів.

„Склади цілу фігуру”

Мета: стимулювати ініціативу дітей домовлятися з іншими про спільну роботу, обирати собі партнерів, оцінювати хід, результат роботи.

Ситуація: кожна дитина отримує (або вибирає) половинку якоїсь

геометричної фігури (це мають бути: квадрати, прямокутники, ромби, рівнобедрені трикутники, круги, овали).

Учасники: діти, розподілившись по двоє, виконують завдання.

Матеріал: половинки різних геометричних фігур (якщо є кілька однакових, то вони мають бути різного кольору, розміру), клей, пензлики для клею, ножиці, кольоровий папір, олівці, фломастери.

Завдання: знайти за кольором і розміром другу половинку своєї геометричної фігури серед тих, що отримали діти, спільно з її власником наклеїти половинки так, щоб вийшла ціла геометрична фігура; за допомогою додаткових елементів та олівця чи фломастера створити з неї будь - який завершений образ (наприклад, сонечко з промінцями, ялинку, вітрильник, квітку тощо).

Комунікативне завдання: знайти товариша для подальшої спільної роботи, домовитися про розподіл діяльності, спільно створити задум, обговорювати хід і оцінювати результат виконаної роботи..

Варіанти мовленнєвих завдань:

1. Дати назву створеному образу, описати його.
2. Скласти розповідь про спільну діяльність.
3. Розповісти про свій внесок у спільну діяльність.

„Народне вбрання”

Мета: стимулювати ініціативу дітей обирати задум, партнерів, домовлятися і складати спільний проект, оцінювати його.

Ситуація: кожна дитина вибирає з пропонованого їй набору одну картинку.

Учасники: підгрупа дітей з десяти осіб.

Матеріал: дві ляльки – хлопчик і дівчинка – в українському національному вбранні (або їхні зображення – площинні чи на малюнку); картинки з зображенням елементів жіночого та чоловічого українського національного костюму; трафарети фігурок ляльок з цупкого паперу; кольоровий та білий папір, фломастери, олівці, ножиці.

Завдання: кожній команді виготовити вбрання для ляльок.

Комунікативне завдання: згуртуватися за отриманими картинками так, щоб кожна команда зібрала всі елементи національного вбрання для хлопчика чи дівчинки; порадившись, вибрати спосіб виготовлення вбрання, спільно здійснити задум.

Варіанти мовленнєвих завдань:

1. Скласти колективну розповідь про національне вбрання для хлопчика чи дівчинки.

2. Скласти описову розповідь про кожний елемент вбрання.

3. Скласти розповідь про процес виконання завдання.

„У кого який настрій”

Мета: стимулювати ініціативність дітей складати спільні розповіді, домовлятися про спільну роботу.

Ситуація: кожна дитина вибирає собі з набору одну картинку

Учасники: підгрупа дітей з дванадцяти осіб.

Матеріал: картинки із зображеннями тварин, які мають різний настрій; це можуть бути одні й ті самі тварини, але у різних емоційних станах: веселі, здивовані, сумні, налякані, задоволені.

Завдання: кожній команді скласти спільну розповідь про одного з персонажів (якщо їх кілька) або про персонаж у тому чи іншому настрої (якщо на малюнках одна й та сама тварина в різних емоційних станах).

Комунікативне завдання: зібратися в групки за картинками із зображенням тварин з однаковим настроєм; домовитись про те, як спільно скласти розповідь, розподілити ролі.

Варіанти мовленнєвих завдань:

1. Домовлятися про спільну роботу.

2. Розіграти складену розповідь у ролях.

3. Скласти казку про настрій.

„Хто що любить робити”

Мета: стимулювати ініціативу дітей самостійно обирати вид діяльності,

розповідати про її хід і результат, домовлятися про спільну роботу.

Ситуація: кожна дитина за власним уподобанням вибирає певний вид діяльності (столік, обладнаний відповідним приладдям).

Учасники: група дітей, яка поділяється на підгрупи за спільними інтересами.

Матеріал: на столиках розміщують приладдя для малювання, ліплення, аплікації, дитячі книжки, наголівники, настільний театр, мікроскоп з відповідним (наприклад, природним) матеріалом тощо. Все приладдя добирається згідно з інтересами дітей у групі так, щоб кожна дитина мала можливість вибрати те, що, за спостереженнями вихователя, справді її цікавить, чим вона любить займатися.

Завдання: команда має виготовити виріб (саморобку, малюнок, іграшку), розіграти якийсь сюжет тощо – відповідно до атрибутів, які вибрала для своєї діяльності.

Комунікативно-мовленнєве завдання: обравши певний вид діяльності, діти спілкуються, обговорюють і вирішують, як краще організувати спільну роботу.

1. Розповісти про свою діяльність.
2. Домовитись про складання колективної розповіді.
3. Скласти колективну розповідь про улюблене заняття.

На цьому етапі продовжували виховувати у дітей мовні й немовні засоби виразності в розмовному мовленні, формували оцінно – контрольні дії, вчили дітей оцінювати результати розмовного мовлення як свого власного, так і однолітків. Наприклад:

Вправа „Мій настрій”

Мета: вчити дітей описувати свій настрій, розпізнавати настрій інших дітей, стимулювати емпатії.

Хід гри. Дітям пропонувалось розповісти іншим про свій настрій (вранці, вдень, ввечері і т.ін.), намалювати свій настрій, запитати в інших дітей про їхній настрій.

### Вправа „Передай почуття”

Мета: вчити дітей передавати певне почуття з допомогою міміки, жестів, дотиків по колу. Після цього обговорити, яке почуття передавалось, у кого вийшло краще.

### Вправа „Інтонація”

Мета: вчити дітей інтонаційно передавати різні почуття в розмовному мовленні.

Хід вправи: Дітям пропонувалось інтонаційно передати фрази з різною емоційно – інтонаційною насиченістю (ласкаво, радісно, задумливо, сумно, образливо, сердито). Діти оцінювали і визначали, у кого з них вийшло краще.

Варіант вправи: Хто скаже (покаже) слово найбільш виразно? Діти промовляли фрази і слова з різною інтонацією і виразністю, а також мімікою і жестами.

Упродовж четвертого етапу у складі занять з розвитку мовлення, художньо-мовленнєвої діяльності, на індивідуальних та індивідуально – групових заняттях дітям пропонувались ігри, вправи і ситуації, які стимулювали їх оцінити власну розмову і розмову інших дітей. Серед них: „Оціни розповідь”, „Виправ Пізнайка”, „Виправ Розмовляйка”, „Чи все ти розповів?”, „Тобі сподобалась твоя розповідь?”, „А як би ти побудував (-ла) розмову?”

На завершення експериментальної роботи було проведено свято рідної мови (Див. додаток Г).

Отже, впродовж експериментального навчання було реалізовано визначені в гіпотезі педагогічні умови і поставлені завдання.

Кількісні і якісні результати експериментального навчання подано в наступному параграфі.

## **2.5. Порівняльні дані розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та формувальному етапах**

На завершальному етапі було проведено контрольні зрізи щодо розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку за діагностичними

методиками, аналогічними констатувальному етапу. Проаналізуємо одержані дані.

Порівняльні кількісні дані щодо щаблів розвитку діалогічної компетенції в дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Щаблі розвитку діалогічної компетенції дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та завершальному етапах (%)**

Група	Щаблі							
	високий		достатній		задовільний		низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	2	28	14	42	54	26	30	4
КГ	2	12	16	24	50	46	32	18

Як бачимо з таблиці, за результатами формувального експерименту в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни в розвитку діалогічної компетенції дітей. Якщо на констатувальному етапі високий щабель розвитку діалогічної компетенції мовлення було виявлено тільки у 2 % дітей, то на завершальному етапі таких дітей збільшилося до 28 %; на достатньому щаблі з 14 % до 42 %. Відповідно зменшилася кількість дітей на задовільному – 54 % до 26 % дітей і низькому – з 30 % до 4 % щаблях.

Щодо контрольної групи, то тут також були помітні незначні позитивні зміни. Так, високого щабля розвитку діалогічної компетенції досягли 12 % (було 2 %) дітей; достатнього 24 % (було 16 %) дітей. На задовільному щаблі залишилось ще 46 % (було 50 %) дітей і на низькому – 18 % (було 32 %) дітей. Проілюструємо прикладами розмовного мовлення дітей експериментальної групи.

Витяг із протоколу запису спонтанного розмовного мовлення дітей Миколки С. і Оленки П. (див. схему 2.3).

Схема 2.3.

**Спонтанна розмова дітей**

Дитина	Стимул	Звернення	Тематичність	Структура
--------	--------	-----------	--------------	-----------



<p>Миколка С. Констатувальний етап</p>	<p>Іграшкова дитина</p>	<p>До Марка: Машина, дай подивитись. Марко: (ховає за спину машину) не дам Миколка: ну й не треба, скряга</p>	<p>Машина тривалість 30 сек.</p>	<p>2 простих речень, 6 слів</p>
<p>Прикінцевий етап</p>	<p>Бажання розповісти про вихідний день</p>	<p>Олег, послухай мене, будь ласка. Я розповім де я вчора був, у зоопарку з батьками. (Олег: „Ну ти бачив поні ?)- Не тільки бачив, я катався на ньому. (Олег: Не правда. Я не вірю). Там всі каталися, мені тато купив такий квиток, так здорово, клас! (розмова продовжується)</p>	<p>Зоопарк Тривалість 5 хв.</p>	<p>10 речень, 47 слів</p>

## Продовження схеми 2.3.

Олена П. Констатувальний етап	Спостережен ня за малюванням Олега	Олена: Ой, ой, малюєш. Ти нічого не вмієш. (Олег затуляє рукою малюнок: Не дивись, іди собі).	Малювання Тривалість 40 сек.	3 речення 8 слів
Прикінцевий етап	Спостережен ня за грою з будівельним матеріалом (будує Олег)	Ну й піду! Олена (стоїть дивиться): „Ти такий красивий замок будуєш! Як він називається? (Олег: чарівник). „Чому чарівник? Тут буде жити чарівник? (так.) Що він буде робити? Давай я тобі допоможу. (Розмова продовжується).	Конструктивно -будівельна гра Тривалість 4 хв.	8 простих речень: з них – одне окличне, 4 – питальних, 3 - розповідних

Отже, на завершальному етапі діти експериментальної групи легко ініціювали розмови, підтримували звернені до них розмови, вдало розгортали сюжети розмов.

Як засвідчують протокольні записи, Миколка С. на констатувальному етапі у зверненні до Марка промовив тільки 2 речення з шести слів. Розмови не вийшло, її тривалість була всього 30 сек. Марко не підтримав розмови.

На прикінцевому етапі в цілеспрямованому ініціативному зверненні Миколки до Олега було вже 2 речення 12 слів, Марко підтримав розмову.

Розмова тривала 5 хвилин. У розповіді Олега (з відповідями на запитання Марка) було 10 речень, 47 слів.

В Олені П. на констатувальному етапі у зверненні до Олега С. було всього 3 речення, 8 слів з негативною спрямованістю. На прикінцевому етапі під час спостереження дівчинки за грою Олега з будівельним матеріалом було записано 6 простих речень, з них – одне окличне (позитивної спрямованості), 4 – питальних, одне розповідне. Тривалість розмови 4 хвилини. Олег дозволив Олені допомагати йому будувати чарівний палац, гра супроводжувалась розмовою.

Спостереження за самостійними іграми дітей також засвідчили значні позитивні зміни щодо тривалості розмов та вмінні дітей домовлятися про спільні ігри. Проілюструємо прикладами.

Зіна Р. (констатувальний етап).

Мовчки підходить до Іри К., дивиться, як вона намагається покласти ляльку спати. Іра: „Чого ти тут стоїш?” – Зіна Р.: „Так, а що не можна?” (Іра: „Не можна” (відвертається від неї). – „Ну й піду!”). Розмови не вийшло. Зіна не змогла ініціювати прохання до спільної гри. За 20 сек. промовила 2 речення з 5 слів на негативному тлі.

Зіна Р (прикінцевий етап) підходить до Марічки, яка розклала на столі овочі, фрукти (іграшкові), в руках тримає ляльку.

Зіна Р. : „Марічко, а що ти будеш робити з овочами? Давай пограємо в магазин. (Давай тільки я буду продавцем). – Добре, ти будеш продавати, а я купувати. Я зараз зроблю гроші (бере папір і фішки). Це будуть гривні, а це (показує на фішки) – копійки: зелені – 50 коп., червоні – 25 коп., а сині – 10 коп. (Марічка : Добре). А де в нас каса? (Марічка: Ні, каси не треба, я буду брати гроші).

Як бачимо, відтепер Зіна Р. сама ініціює розмову, пропонує пограти разом у магазин, спокійно погоджується на другорядну роль. У мовленні Зіни Р. 6 речень, два з них питальні. Тривалість розмови 6 хвилин.

Отже, у спонтанних розмовах дітей значно збільшилась як кількість речень до 6 – 10 (12), так і тривалість розмов до 5 – 8 хв.

Відбулися позитивні зміни і у відповідях дітей на запитання „З ким із дітей ти любиш розмовляти і чому?” та „Ти любиш розмовляти з вихователькою, коли вам ніхто не заважає? Про що ти їй розповідаєш?”

Якщо на констатувальному етапі тільки 50 % дітей назвали конкретно і'мя дитини, з ким вони люблять розмовляти, то на прикінцевому етапі позитивні відповіді були у всіх 100 % дітей. Змінились і мотиви розмов. Наприклад: на констатувальному етапі: Марійка Ш.: „З Софійкою, ми разом ходимо в дитячий садок”.

Максим М.Б. „З Олегом, ми живемо разом”.

Надійка О.: „З Марійкою, вона мені подобається”.

На прикінцевому етапі:

Марійка Ш.: „Я дуже люблю розмовляти із Софійкою, вона добра, ділиться зі мною іграшками, ми завжди граємо і розповідаємо один одному: про мультфільми, про іграшки, які в нас є дома, про книжки, які нам читали мама й тато, про все”.

Максим Б. „А я дружу з дівчатами Надійкою й Марійкою, а ще з Юрою. Марійка знає багато смішних історій і розповідає нам, а ми сміємося. Надя знає казки і розповідає, де вона була з батьками. А з Юрою ми розмовляємо про футбол, машини, хокей”.

Надійко О. „Я з усіма в групі дружу: з Марійкою, Максимом, Юрою, Людою. Я дуже люблю грати в лото. Коли я їм пропоную пограти, вони завжди погоджуються. Ми складаємо картинки, а потім один одному розповідаємо, що в нас вишло. А Люда – це моя сестричка, ми з нею про все, про все розмовляємо.”

Щодо розмови дітей з вихователькою, то всі 100 % дітей змогли відтепер не тільки дати позитивні відповіді щодо наявності розмов з вихователькою, а й назвати конкретно, про що вони з нею розмовляють.

Наприклад, Оксана С. „Я дуже люблю розмовляти з Валентиною Олексієвною. Я їй розповідаю про маму, тата, сестричку Олю. Про те, куди ми ходимо всією сім'єю у вихідні дні. Про все, про що вона мене запитує, якщо її

ніхто не смикає”.

Артем Ч. „Я розповідаю виховательці про нові машини, які мені дарують, автомат водяний, про своїх друзів, про собаку Рекса, він такий великий і я на ньому катаюсь, і він мене не кусає”.

Софійка Р. „Я завжди розмовляю з вихователькою. Вона у нас така хороша, уважно слухає мене, розпитує. Я розповідаю, як я допомагаю мамі й бабусі. Вона внас старенька, але знає багато історій казок. Я потім їх розповідаю і виховательці і дітям”.

Якщо на констатувальному етапі було одержано тільки 8 % відповідей на запитання „А ти любиш розповідати дітям цікаві історії, казки?” то на прикінцевому етапі позитивні відповіді були вже у 58% дітей.

Щодо пропозиції пригадати смішну або цікаву історію зі свого життя та обрати партнера для слухання, відповіді дітей стали такими: чітко визначились з темою і партнером 76 % дітей (було 12 %); інші (24 %) розмірковували про різні варіанти тем і можливих партнерів, при цьому негативні відповіді були відсутніми. Проілюструємо прикладами розповідей дітей.

Світлана В. „У нас є собака Мухтар. Я його дуже люблю. Він живе у будці, прив'язаний, бо він гавкає на чужих. Одного разу я прокинулась, а Мухтара немає. Ми його скрізь шукали, я навіть плакала його небуло цілий день. А ввечері він прийшов увесь побитий, скиглив під воротами, він плакав, пробачення просив. Ми всі дуже зраділи” (зауважемо, що на констатувальному етапі дівчинка відмовилась розповідати).

Ігор Г. „Я розповім смішну історію про півня. Я був у бабусі в селі біля Рівного. Бабуся напекла пиріжків з яблуками, з маком і калиною. Я взяв пиріжок, сів на лавку, їм і дивлюся на голубів. Доки жував, опустив руку на лаву. До мене швидко підбіг півень розбишака, клюнув пиріжок і втік. Я за ним біг, спіткнувся, впав, розлив миску з водою, з якої кури пили і все. Розповів усе бабусі, ми знею дуже сміялися”.

Як бачимо, діти експериментальної групи вміють обирати тему цікавої розповіді, змістовно розповідати, на відміну від дітей контрольної групи.

Проаналізуємо виконання дітьми експериментальної групи виконання завдань „Запитай у мене, запитий” та „Я запитую, а ти відповідаєш”.

Зазначимо, що 84 % дітей (було 22 %) самостійно обрали собі партнера для діалогової розмови. Щодо кількості запитань, з якими зверталися партнери один до одного, були одержані такі дані: 18 запитань – 10 % дітей; 17-6 %; 15-38 %; 14-32 %; 12-10 % і 10 запитань 4 % дітей. На констатувальному етапі найбільша кількість запитань – 10 – була тільки у 2 % дітей.

Наприклад запитання Вадима Я. до Бориса К.

- Борю, у тебе є дома книжки?
- Які книжки?
- Яка твоя улюблена книжка?
- Хто тобі читає книги?
- Картинки є у твоїх книжках?
- Вони кольорові?
- А ти в бібліотеку ходиш?
- А де ж тоді ти береш книжки?
- Хто тобі їх купує?
- Де купують тобі книжки?
- А ти даєш дітям свої книжки?
- Чому ти не приносиш свої книжки у дитячий садок?
- А ти мені даси книжку додому?
- А яку книжку ти мені принесеш?
- А у тебе є книжки – „розфарбуй”?
- А які?

Як бачимо з витягу протоколу виконання дітьми завдання, Вадим Я. самостійно обрав тему для діалогу і сформулював 16 запитань у межах однієї теми. У тих дітей, які змогли поставити 18 запитань, вони були здебільшого не тематичними, а різної тематики, часом зовсім несподіваними і не пов’язаними з попередніми.

Завдання „Розповідь про моє життя” та „Лялька Христинка на гостинах у

дітей” передбачали з’ясувати тематичність та змістовність діалогічного спілкування. За результатами аналізу з’ясувалося, що відтепер всі діти 100 % (було 86%) відразу виявили бажання, щоб їхні розповіді потрапили до книги бабусі Орисі, всі вони погодилися скласти розповіді на різноманітні теми. При цьому розповіді були змістовними, послідовними, цікавими.

Проілюструймо прикладами.

Констатувальний етап:

Вова Д. „ У мене дома є солдатики. Я з ними граюсь. Виросту, буду офіцером”.

Оля В. У вихідні дні я тихо граю сама, щоб не заважати мамі. Вона працює.

Прикінцевий етап:

Вова Д. Я розповім про свою сім’ю. У мене тато – військовий, дома буває тільки в неділю. Я його дуже люблю і знетерпінням чекаю неділі. Він мені купує військові машини, солдатиків, коли його немає, я граю сам, а в неділю з татком. Я виросту і обов’язково буду офіцером. Мама працює кухарем, вона дуже смачно готує нам на вихідні. Я слухаю батьків і допомагаю їм завжди: іграшки прибираю, одяг, посуд мию.

Оля В. Я живу з мамою і бабусею Наталкою. Татко наш помер, коли я була зовсім маленькою. Моя мама вчителька, працює у школі. На наступний рік у неї буде перший клас і я піду до неї у школу. У мами дуже багато роботи вдома. Вона і в неділю сидить за столом зошити перевіряє. А я з бабусею читаємо книжки, малюємо, граємо.

Зазначимо, що розповідь Вови Д. на констатувальному етапі складалась із трьох речень і 9 слів. На завершальному етапі в розповіді було 9 речень, серед них складносурядні зі сполучниками, 55 слів.

У розповіді Олі В. було всього два речення, одне просте, друге складнопідрядне, 11 слів. Після навчання її розповідь містить 7 речень: складносурядних – 2, складнопідрядних – 1, чотири простих, поширених, 45 слів.

Як і на констатувальному етапі, дітям (індивідуально) пропонували виконати по 4 словесних доручень. Якщо до навчання тільки 2 % дітей змогли передати весь текст доручення після його виконання, то на завершальному етапі це завдання виконали правильно 78 % дітей. Вони передавали і слова звернення, і ввічливі слова, і текст словесного доручення, і відповідь адресата. Не було виявлено дітей, які б відмовилися виконувати будь – яке словесне доручення вихователя і звітувати про його виконання.

Отже, результати порівняльного аналізу розвитку діалогічної компетенції за всіма показниками в дітей експериментальної групи виявилися позитивними за всіма показниками. Проаналізуємо результати розвитку розмовного мовлення дітей за критерієм – монологічна компетенція.

Порівняльні дані щодо розвитку монологічної компетенції дітей подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Порівняльні дані щаблів розвитку монологічної компетенції на констатувальному і прикінцевому етапах (%)

Група	Щаблі							
	високий		достатній		задовільний		низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	-	32	11	40	32	24	57	4
КГ	-	10	14	20	30	46	56	24

За даними таблиці, в експериментальній групі високого щабля розвитку монологічної компетенції досягло 32% дітей (на констатувальному етапі цей щабель був відсутній у дітей); до достатнього щабля піднялося 40% (було 11%) дітей. На задовільному щаблі відбулося зменшення кількості дітей з 32% до 24%, а на низькому щаблі розвитку монологічної компетенції залишилось тільки 4 % дітей.

У дітей контрольної групи позитивні досягнення були менше виявлені. Так, на високому щаблі стало 10 % дітей, на достатньому – 20 % (було 14 %) на задовільному зріс показник з 30 % до 45 %, а на низькому щаблі зменшився з



56 % до 24 % дітей.

Проілюструємо прикладами виконання дітьми експериментальної групи пропонованих діагностичних завдань. Нагадаємо, що дітям пропонувалося скласти розповіді з таких тем: „Як ти провів (ела) вихідний день?“, „Моя улюблена іграшка“, „Як ти допомагаєш мамі?“

Порівняємо розповіді Юри С і Іри П. на констатувальному і прикінцевому етапах.

Юра С. „Моя сім'я“. Констатувальний етап: Моя сім'я (мовчить), це мама, тато. (Запитання вихователя „А ще хто в тебе є?“), сестричка Оля, бабуся та я.

Прикінцевий етап: Моя сім'я це мама, тато, сестричка Оленка, бабуся і я. Мама в мене лікар – педіатр. Вона лікує дітей. Дуже часто її викликають додому до дітей, коли вони хворі, навіть у неділю. Моя мама лагідна, красива, у неї світле волосся. Тато також лікар. Він хірург. Як я впаду, заб'ю коліно, то він мене лікує. Бабуся Валя пече смачні періжки. Вона працює кухарем у ресторані. А сестричка – білявка ще маленька, їй три роки. Ми живемо дружно, допомагаємо і мамі, і бабусі.

Іра П. Констатувальний етап: „Як я допомагаю мамі“ – щось подаю, приношу, коли мама просить. Ще іграшки інколи прибираю, щоб мама не сварила.

Прикінцевий етап: Я вже добре допомагаю мамі. Я прибираю посуд зі столу після того, як ми поїли. Мию чашки після чаю, бо тарілки мама ще не дозволяє мені мити. Вона каже, що я ще мала. Квіти поливаю. Годую рибок в акваріумі, годую Барсика – це наш кіт великий. Свою кімнату прибираю, щоб нічого небуло розкидано: іграшки, одяг. А ще як я їду в неділю до бабусі, я їй відразу кажу: „Що тобі допомогти, бабусю?“. Гудую курей і качок.

На констатувальному етапі розповідь Юри С. складалась з одного речення, вісім слів, які він промовив з допомогою запитання виховательки. На завершальному етапі в розповіді хлопчика вже було дванадцять речень різного типу: прості поширені складносурядні та складнопідрядні, 72 слова.

У розповіді Іри П. на констатувальному етапі було два речення, 13 слів.

На прикінцевому етапі в розповіді дівчинки було 9 речень, серед них складносурядні, складнопідрядні, спрямою мовою, 70 слів.

Нами було проаналізовано структуру розповідей дітей і зіставлено їх з розповідями на констатувальному етапі.

Кількісні дані щодо розповідей дітей на прикінцевому етапі подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Структурний аналіз розповідей дітей старшого дошкільного віку (%)

Група	Кількість речень						Кількість слів						Складно сурядні				Складно підрядні				
	15	14	13	12	11	7-10	80	75	70	65	50	20-40	5	4	3	2	5	4	3	2	1
ЕГ	12	12	4	52	2	18	12	20	14	24	20	10	8	22	52	18	2	18	46	30	4
КГ	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	-	34	-	-	-	-	-	-	-	12	28

Як засвідчує таблиця, у структурі розповідей дітей експериментальної групи відбулися досить відчутні позитивні зміни. Якщо на констатувальному етапі не було виявлено дітей, в розповідях яких було більше 6 речень і 22 слів і переважали здебільшого тільки прості речення, то на прикінцевому етапі кількість речень коливалась від 7-10 (18 %) до 14-15 (24 %). У переважній більшості дітей розповіді складались із 12 речень (52 %), серед них діти вживали складносурядні: 5-8 % , 4-22 %, 3-52 % дітей та складнопідрядні: 5-2 %, 4-18 %, 3-46 % дітей.

У дітей контрольної групи суттєвих змін не відбулося. Кількість речень у їхніх розповідях збільшилася до 7-10 у 16 % дітей, до 5 – з 4 % до 22 %, по 4 речення було в 48 % дітей. Діти майже не вживали складнопідрядні речення: у розповідях 12 % дітей було по 2 речення і по одному реченню у 28 % (було 4 %).

Щодо кількості слів, то в експериментальній групі у розповідях 12 % дітей було по 80 слів, по 75 – у 20 %, по 70 – у 14 %, по 65 – у 24 %, по 50 слів – у 20 % і менше 40 слів тільки в розповідях 10 % дітей.

У розповідях 34 % дітей контрольної групи нараховувалося до 40 слів.

Нами було з'ясовано також уміння дітей складати розповіді пояснення, повідомлення, інструкції. Якщо на констатувальному етапі 32 % відмовилися виконувати це завдання, то на прикінцевому етапі таких дітей залишилося 4 % (у контрольній групі 26 %). Інші діти легко погоджувалися пояснити правила гри (якщо гра була знайома дітям). Наприклад, пояснення гри „лото” Олею З. на констатувальному етапі Зіні Р.: Ось тобі картки. Бачиш там картинки. Я буду ведуча. (Починає гру). Ну, накривай, якщо є.

Пояснення гри „Лото” Олегу П. на прикінцевому етапі: Олег, дивись у цій коробці карти, а в мішечку кубіки з картинками, як на картах. Ведучий дістає рукою з мішечка кубік, не підглядає, називає його. Гей, у кого є така картинка, забирає цей кубік і накриває клітинку. Виграє той, хто перший закриває всі клітинки. Давай лічилкою виберемо ведучого. (Сама промовляє лічилку, останнє слово випало на Олега).

Якщо на констатувальному етапі в розповіді-поясненні дівчинки було всього 3 речення 14 слів, то на прикінцевому етапі в розповіді Зіни Р. вже 5 речень, 42 слова і лічилка. У дітей контрольної групи суттєвих змін не відбулося. 30 % дітей відмовлялися, як і раніше, виконувати це завдання..

За даними експерименту тільки 2 % дітей (було 36 %) відмовилися виконати доручення „Запрошення”, це здебільшого соромливі діти. Всі інші вишикувалися в чергу, щоб піти запросити когось за дорученням вихователя. Прицьому самі відтепер говорили вихователю: „Можна я піду, ну будь-ласка, я знаю, як треба сказати” і тут же склали розповідь запрошення з усіма ввічливими словами і формулами мовленнєвого етикету. Наприклад Оріся Ш. звертається до вихователя: „Послухайте, будь-ласка, як я буду запрошувати Олену Петрівну (завідувачка) до нас на виставу. „Добрий день, Олено Петрівно, ми Вас запрошуємо сьогодні після полуденка на виставу „Ріпка”. Ми Вас дуже, дуже просимо, приходьте. Ми будемо дуже раді. Чекаємо на Вас. До зустрічі”.

Щодо завдання розповісти зміст знайомої казки, оповідання, мультфільму всім дітям групи відтепер відмовилися тільки 8 % дітей (було 28 %). Якщо на

констатувальному етапі змогли утримати увагу всіх дітей своєю розповіддю від початку до її завершення тільки 10 % дітей. то на формувальному етапі таких дітей збільшилося до 36 %.

У контрольній групі кількісні дані у процесі виконання означеного завдання не змінилися. Проаналізуємо результати розвитку дискурсивної компетенції дітей старшого дошкільного віку на прикінцевому етапі.

Порівняльні кількісні дані шаблів розвитку дискурсивної компетенції дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Порівняльні дані шаблів розвитку дискурсивної компетенції у дітей старшого дошкільного віку (%)

Група	Щаблі							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	-	20	26	60	40	18	34	2
КГ	-	4	24	32	40	42	36	22

Як бачимо з таблиці, високого шабля розвитку дискурсивної компетенції досягли 20 % дітей ЕГ і 4 % КГ (на констатувальному етапі високий шабель був відсутній в обох групах); достатнього шабля досягли значна більшість дітей ЕГ – 60 % (було 26 %) і 32 % дітей КГ (було 24 %). На задовільному шаблі залишилось 18 % дітей ЕГ (було 40 %) і 42 % – КГ (було 40 %), на низькому шаблі залишилось в ЕГ тільки 2 % дітей (було 34 %), а в КГ – 22 % (було 36 %).

Отже, в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни в розвитку дискурсивної компетенції за всіма показниками. Проаналізуємо одержані результати за кожним показником дискурсивної компетенції. Насамперед з'ясуємо, які зміни відбулися щодо обізнаності дітей з формулами мовленнєвого етикету.

Порівняльні кількісні дані обізнаності дітей з формулами мовленнєвого етикету та їх уживанні в розмовному мовленні подано в таблиці 2.13.

**Обізнаність дітей з формулами мовленнєвого етикету та їх уживання в розмовному мовленні (%)**

Формули мовленнєвого етикету	Група	Обізнаність		Уживання	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Знайомство	ЕГ	12	88	12	56
	КГ	10	20	13	18
Привітання	ЕГ	50	90	50	80
	КГ	50	56	50	52
Вітання	ЕГ	100	100	70	90
	КГ	100	100	70	78
Побажання	ЕГ	8	76	-	62
	КГ	8	28	-	14
Подяка	ЕГ	100	100	70	100
	КГ	100	100	70	78
Прохання Ввічливі слова	ЕГ	100	100	50	100
	КГ	100	100	50	72
Згода Заборона	ЕГ	100	100	100	100
	КГ	100	100	100	100
Співчуття	ЕГ	-	58	-	42
	КГ	-	18	-	10
Запрошення	ЕГ	-	92	-	90
	КГ	-	20	-	12

Як бачимо з таблиці, на прикінцевому етапі відбулися позитивні зміни у вживанні формул мовленнєвого етикету як в експериментальній, так і в контрольній групах. Натомість найбільш відчутними вони виявилися в дітей експериментальної групи. Проаналізуємо кількісні дані за кожною темою окремо. Тема „Знайомство”: кількість дітей, які обізнані з формулами мовленнєвого етикету збільшилась в ЕГ з 12 % до 88 %, у КГ – з 12 % до 56 %. Крім того, 56 % (було 12 %) в ЕГ стали постійно їх уживати в розмовному мовленні. У КГ таких дітей збільшилося з 13 % до 18 %.

Тема „Привітання”. Якщо на констатувальному етапі за всіма параметрами цієї теми як в ЕГ, так і в КГ було по 50 % дітей, то на завершальному етапі, спостерігалися відмінності: обізнаність була виявлена у 90 % дітей в ЕГ і 56 % – КГ; вживати стали формули мовленнєвого етикету

80 % дітей ЕГ і 52 % КГ.

Тема „Вітання”, в межах цієї теми змінилися лише дані за показником „уживання”, в ЕГ – 90 % дітей (було 70 %), у КН – 78 % (було 70 %).

Тема „Побажання”. За цією темою на констатувальному етапі було виявлено досить низькі показники. З формулами побажання були обізнані по 8 % дітей в обох групах і ніхто з дітей не використовував їх в активному мовленні. На прикінцевому етапі показники обізнаності збільшилися в ЕГ до 76 % дітей, у КГ – до 28 %. В активному мовленні стали вживати 62 % – в ЕГ; і 14 % дітей у КГ.

Щодо теми „Подяка”, то відбулися зміни за показником „уживання”. Якщо на констатувальному етапі формули подяки використовували по 70 % дітей в обох групах, то на прикінцевому зрізі – 100 % дітей ЕГ і 78 % – КГ.

За темою „Прохання. Ввічливі слова” були одержані такі результати в номінації „вживання”: 100 % дітей ЕГ (було 50 %), 72 % – КГ (було 50).

Досить відчутними були зміни за двома останніми темами „Співчуття” і „Запрошення”. За даними констатувального зрізу діти не були з ними обізнані і не вживали їх у своєму мовленні. Після навчання були одержані такі результати: обізнаність за темою „Співчуття” 58 % дітей ЕГ і 18 % – КГ; вживали в активному мовленні 42 % дітей ЕГ і 10 % КГ. З формулами теми „Запрошення” стали обізнані 92 % дітей ЕГ і 20 % – КГ; вживали їх в активному мовленні 90 % дітей ЕГ і 12 % – КГ.

Аналіз відповідей дітей експериментальної групи засвідчив як обізнаність дітей, так і вживання в активному мовленні різноманітних слів – синонімів щодо формул мовленнєвого етикету за всіма темами. Серед них: „добрий день”, „вітаю”, „привіт”. Проаналізуємо вживання дітьми мовних і немовних засобів виразності в розмовному мовленні.

Порівняльні кількісні показники прояву засобів виразності розмовного мовлення подано в таблиці 2. 14.

Таблиця 2.14.

**Прояви мовних засобів виразності в розмовному мовленні дітей (%).**

Група		ЕГ		КГ	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Сила голосу	тихо	32	2	30	20
	голосно	24	8	22	18
	нормально	44	90	48	62
Інтонація	виразна	12	68	14	40
	не виразна	88	32	86	60
Темп	швидкий	48	14	50	22
	повільний	12	4	10	8
	нормальний	40	82	40	70
Наголос	правильний	64	78	62	66
	порушений	36	32	38	34

Як засвідчує таблиця, оволодіння дітьми мовними засобами виразності відбулися позитивні зміни, але найбільш яскраво вони виявилися в експериментальній групі. З порушеннями мовних засобів виразності було виявлено: з тихим голосом 2 % дітей в ЕГ (було 32 %) і 20 % – у КГ (було 30 %); занадто голосно розмовляли 8 % дітей (було 24 %) в ЕГ і 18 % – у КГ (було 22 %). Нормальну силу голосу виявлено в 90 % дітей ЕГ (було 44 %) і 62 % – у КГ (було 62 %). Виразною інтонацією оволоділи 68 % (було 12 %) дітей ЕГ і 40 % (було 14 %) – КГ. Нормальний темп мовлення відтепер спостерігається у 82 % дітей ЕГ (було 42 %) і 70% (було 44 %) – КГ. Правильний наголос опанували 78 % (було 64 %) дітей ЕГ і 66 % (було 62 %) – КГ.

Щодо використання немовних засобів виразності, то на прикінцевому етапі також відбулися позитивні зміни. Кількість дітей, які стали доречно вживати немовні засоби виразності, збільшилась з 32 % до 68 % дітей.

Порівняльні кількісні дані щаблів розвитку дискурсивної компетенції у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та експериментальному етапах подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

**Щаблі розвитку дискурсивної компетенції дітей старшого дошкільного віку (%)**

Група	Щаблі							
	високий		достатній		задовільний		низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	-	28	26	52	40	14	34	6
КГ	-	8	24	36	40	28	36	28

З таблиці видно, що в розвитку дискурсивної компетенції найбільш суттєві досягнення відбулися в експериментальній групі. Якщо на констатувальному етапі не було виявлено високого щабля в жодній групі, то за прикінцевими зрізами на високому щаблі стало 28 % дітей в ЕГ і 8 % – у КГ; на достатньому – 52 % (було 26 %) дітей ЕГ і 36 % (було 24 %) – КГ. На задовільному щаблі перебувало ще 14 % (було 40 %) дітей ЕГ і 28 % (було 40 %) – КГ і на низькому щаблі залишилось тільки 6 % (було 34 %) дітей ЕГ; ще 28 % (було 36 %) – КГ.

Відтепер з'ясуємо за середньоарифметичними даними загальні рівні розвитку розмовного мовлення дітей на прикінцевому етапі (див. табл. 2.16; 2.17 та рис. 2.1; 2.2).

Таблиця 2.16.

Рівні розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку на прикінцевому етапі (%)

Вид компетенції	Група	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Діалогічна	ЕГ	28	42	26	4
	КГ	12	24	46	18



Продовження таблиці 2.16.

Монологічна	ЕГ	32	40	24	4
	КГ	10	20	46	24
Дискурсивна	ЕГ	28	52	14	6
	КГ	8	36	28	28
Середньо арифметичні дані	ЕГ	30	44	22	4
	КГ	10	26	40	24

Порівняльні кількісні дані розвитку рівнів розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

### Рівні розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку (%)

Група	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	0,8	30	17	44	42	22	40,2	4
КГ	0,8	10	18	26	40	40	41,2	24

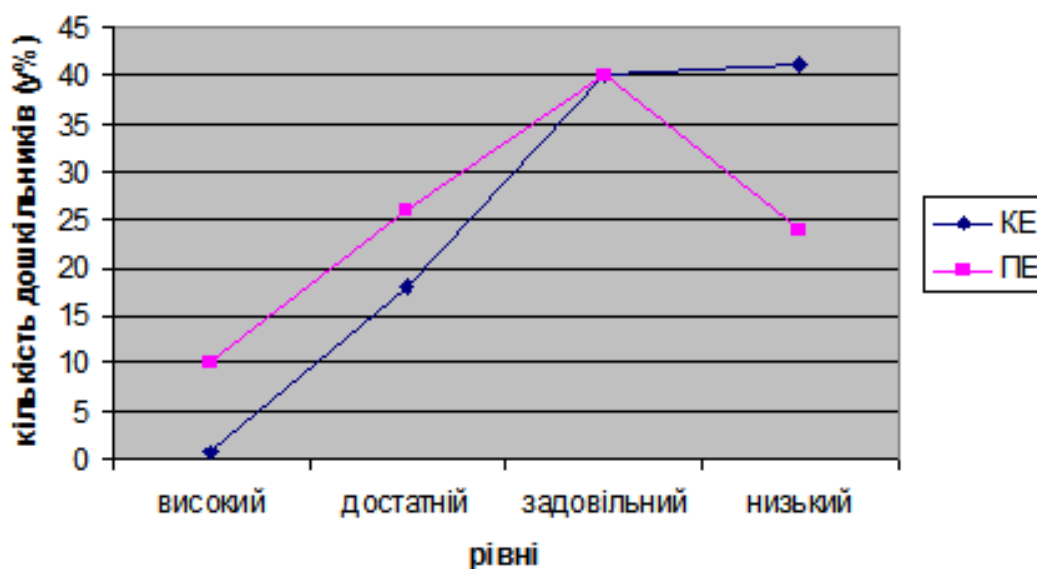


Рис. 2.1. Порівняльні рівні розвитку розмовного мовлення до і після експерименту (контрольна група)

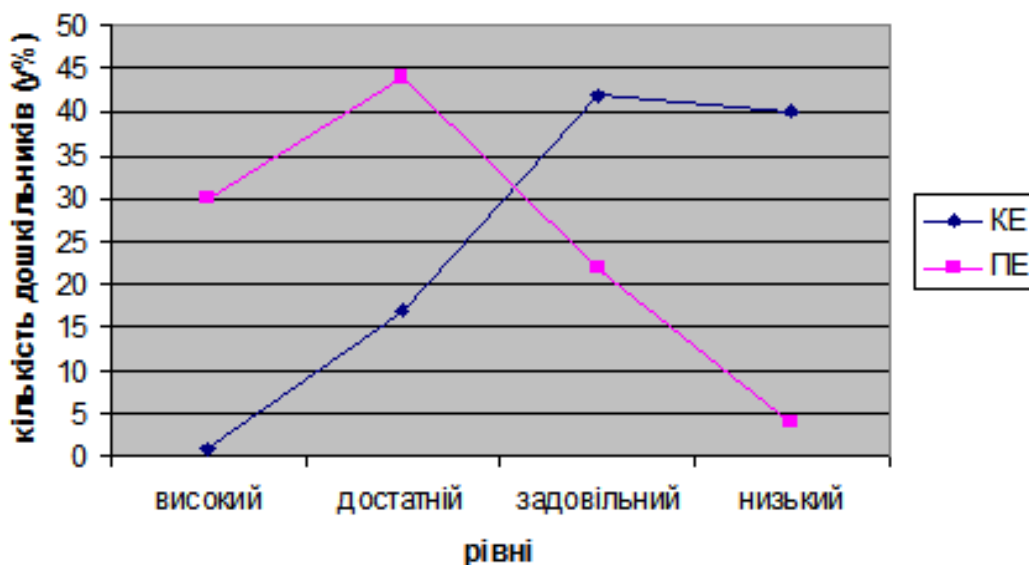


Рис. 2.2. Порівняльні рівні розвитку розмовного мовлення до і після експерименту (експериментальна група)

Як свідчить таблиця, позитивні зміни в розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку відбулися в обох групах. Натомість в експериментальній групі діти досягли набагато вищих результатів. Якщо на констатувальному етапі на високому рівні розвитку розмовного мовлення було виявлено тільки по 0,8 % дітей в обох групах, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 30 % дітей (у КГ – 10 %); на достатньому рівні ЕГ стало 44 % (було 17 %), а в КГ – 26 % (було 18 %).

На задовільному рівні залишилось в ЕГ 22 % (було 42 %), а в КГ – 40 % (було 40 %), тобто залишилася та сама кількість дітей без змін і на низькому рівні перебувало 4 % (було 40,2 %) дітей ЕГ; 24 % (було 41,2 %) – КГ.

Достовірність результатів перевірена за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова. З вірогідністю 95 % можна стверджувати, що діти експериментальної групи досягли високого (30 %) і достатнього (44 %) рівнів розвитку розмовного мовлення (див додаток Д).

Отже, завдання виконані, гіпотеза підтвердилась: розроблена нами експериментальна модель і методика та визначені й реалізовані педагогічні умови сприяли ефективному розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

## Висновки з розділу 2

Теоретичними позиціями організації констатувального етапу експерименту виступили компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей та теорія мовленнєвих жанрів.

На основі компетентнісного підходу до розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку були визначені ключові поняття експериментального дослідження. Кінцевим результатом розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку є сформованість у них комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція випускника дошкільного закладу – це сукупність засвоєних дитиною мовленнєвих знань, умінь і навичок (фонетичних, орфоепічних, лексичних, граматичних, екстралінгвістичних а також мовних і немовних засобів виразності, необхідних для усного розмовного спілкування у різних мовленнєвих ситуаціях (діалог, полілог, монолог) як організованого (стимульованого), так і неорганізованого побутового (повсякденне життя) типу спілкування, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Теорія мовленнєвих жанрів (за М.М. Бахтіним і К.Ф. Сєдовим) є лінгвістичним підґрунтям мовленнєвого і комунікативного розвитку дитини.

Мовленнєвий жанр – це тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості і адресата, контексту і ситуації спілкування; це мовленнєве оформлення взаємодії партнерів комунікації, яке виступає або у формі діалогу, або монологічних висловлювань. До мовленнєвих жанрів належать бесіда, полілог, діалог, розповідь, повідомлення, описи, розмови.

За комунікативним підходом і теорією мовленнєвих жанрів у розмовному мовленні виокремлюють специфічний мовленнєвий різновид – розмовний дискурс, дискурсивну діяльність і дискурсивну компетентність.

Дискурсивну діяльність дітей дошкільного віку розглядаємо як

вербалізовану мисленнєво – мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєві події, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, повідомлення, опис тощо) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності.

Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живий безпосередній процес спілкування дітей у повсякденному житті у процесі різних режимних моментів упродовж дня.

Персональний комунікативний простір дитини-дошкільника (за термінологією К.Ф.Сєдова) – це її повсякденна мовленнєва поведінка, як мовленнєвої особистості, що розвивається, у мовленнєвій взаємодії (інтерації) з однолітками і дорослими (вихователем, помічником вихователя, батьками, незнайомими дорослими).

Мовленнєвими жанрами, які підлягали дослідженню були: діалог, бесіда (полілог), монолог (розповідь, опис, повідомлення), етикетні формули.

Започатковуючи констатуючий етап експерименту, було визначено критерії та показники розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку: діалогічна, монологічна та дискурсивна компетенції.

Діалогічну компетенцію ми визначаємо як уміння дитини в спонтанному побутовому мовленні самостійно вести діалог, виявляти ініціативність у спілкуванні, звертатись із запитаннями до співрозмовника та доречно і вчасно відповідати на них; тематична розмаїтість спілкування; уміння виконувати словесні доручення та звітуватись про них.

Монологічна компетенція – це вміння дитини самостійно розповідати про різні події із власного життя (про бачене, пережите), життя своєї родини; уміння логічно і послідовно пояснити хід і виконання майбутньої діяльності своїм одноліткам чи дорослим; уміння за власним бажанням (чи за вказівкою, на прохання інших) розповісти (переказати) зміст знайомих казок, художніх творів, мультфільмів, кінофільмів тощо.

Під дискурсивною компетенцією дітей старшого дошкільного віку розуміємо комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою

спілкування з дорослими і однолітками у спонтанних (чи стимульованих) конкретних соціально – побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, використовуючи різні типи висловлювань.

До кожного критерію було визначено відповідні показники та до кожного показника експериментальні діагностичні завдання. Окремі критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів розвитку розмовного мовлення дітей: високий, достатній, задовільний, і низький. Як засвідчили результати констатувального етапу, більшість дітей як експериментальної, так і контрольної груп перебували на задовільному і низькому рівнях.

Теоретичними засадами побудови експериментального навчання на формульованому етапі виступили лінгводидактичні принципи організації дискурсивної діяльності та педагогічні умови розвитку розмовного мовлення: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей; комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей; взаємозв'язок мовних і немовних емоційно – виразних засобів у дискурсивній діяльності дітей; заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей в різних ситуаціях: „дитина – дитина”, „дитина – діти”, „дитина – вихователь (дорослий).

Було розроблено експериментальну модель розвитку розмовного мовлення, яка охоплювала чотири етапи: когнітивно – збагачувальний, ситуативно – комунікативний, мовленнєво – творчий, оцінно – експресивний.

Постійними дієвими особами, присутніми на всіх експериментальних заняттях були: Незнайко, Невмійко, Пізнайко, Мовчуна, Розмовляйко.

Результати прикінцевого зрізу засвідчили позитивні результати в рівнях розвитку розмовного мовлення дітей за розробленою експериментальною методикою.

## **Основні положення другого розділу відображено в таких роботах автора**

Місце наочності в розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку. // Нова педагогічна думка. / Науково – методичний журнал. Рівне. Спецвипуск. – 2008. - С.146–148[169].

Змістовий аспект розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку. // Наука і освіта. / Науково – практичний журнал ПНЦ АПН України. - № 3. – 2009. – С.110–113 [172].

Підготовка майбутніх вихователів до розвитку розмовного мовлення дітей. // Наука і освіта. / Науково – практичний журнал ПНЦ АПН України. - № 3. – 2009. – С.115–116 [173].

Підготовка студентів до розвитку розмовного мовлення дітей. // Педагогічний пошук. // Науково – методичний вісник Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. – 4 (64) / 2009. С. 63 – 65[174].

Готовність майбутніх вихователів до розвитку розмовного дискурсу дітей. // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі: зб.матеріалів міжнар. конф. 22-23 жовт.2009. Одеса. – С.81-83[178].

Компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. [зб.наук.пр.]. - № 5-6. – Одеса. – 2010. – С.134-140 [179].

## ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження було спрямоване на розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку; визначено педагогічні умови та експериментальну методику розвитку розмовного мовлення дітей.

Зasadничі наукові положення щодо розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку дозволили визначити ключові позиції експериментального дослідження: усне мовлення, діалогічне, монологічне мовлення, діалог, монолог, полілог, текст, дискурс, спонтанне мовлення, підготовлене, непідготовлене мовлення, розмовне мовлення, розмовний дискурс, дискурсивна діяльність.

Розмовне мовлення – це насамперед усне мовлення, яке може бути підготовленим і спонтанним, діалогічним і монологічним, воно має пряме відношення як до тексту, так і до дискурсу.

Розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку розуміємо як спонтанне діалогічне мовлення з монологічними вставками, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування педагога (чи дорослих) з дітьми.

Аналіз програмно – методичного забезпечення в аспекті досліджуваної проблеми та результати анкетування засвідчили недостатню педагогічну роботу з розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку як на організованих заняттях, так і в повсякденному житті.

Теоретичними позиціями дослідження на констатувальному етапі виступили: компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей та теорія мовленнєвих жанрів. Кінцевим результатом розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку є сформованість у них різних видів мовленнєвої та комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція випускника дошкільного закладу – це сукупність засвоєних дитиною мовленнєвих знань, умінь і навичок (фонетичних, орфоепічних, лексичних, граматичних, екстралінгвістичних а також мовних і немовних засобів виразності, необхідних для усного розмовного

спілкування у різних мовленнєвих ситуаціях (діалог, полілог, монолог) як організованого (стимульованого), так і неорганізованого побутового (повсякденне життя) типу спілкування, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Лінгвістичним підґрунтям мовленнєвого і комунікативного розвитку дітей є теорія мовленнєвих жанрів. Мовленнєвий жанр – це тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування; мовленнєве оформлення взаємодії партнерів комунікації, який виступає або у формі діалогу, або монологічних висловлювань. Мовленнєвими жанрами, які підлягали дослідженню були: діалог, бесіда (полілог), монолог (розповідь, опис, повідомлення), етикетні формули.

У розмовному мовленні виокремлюють специфічні мовленнєві різновиди – розмовний дискурс, дискурсивну діяльність і дискурсивну компетенцію.

Дискурсивну діяльність дітей дошкільного віку розглядаємо як вербалізовану мисленнєво – мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєві події, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, повідомлення, опис тощо) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності.

Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живий безпосередній процес спілкування дітей у повсякденному житті у процесі різних режимних моментів упродовж дня.

Під дискурсивною компетенцією дітей старшого дошкільного віку розуміємо комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою спілкування з дорослими і однолітками у спонтанних (чи стимульованих) конкретних соціально – побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, використовуючи різні типи висловлювань.

У процесі дослідження було визначено критерії і показники рівнів розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Критеріями та



показниками розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку було обрано: діалогічну (вміння вступати у спілкування (ініціативність спілкування) та підтримувати його; змістовність діалогового спілкування (тематична розмаїтість); вміння формулювати запитання та відповідати на запитання співрозмовника; уміння виконувати словесні доручення та звітувати про їх виконання), монологічну (уміння самостійно розповідати про події з власного життя; уміння складати розповіді – повідомлення; розповіді – пояснення; розповіді – інструкції; уміння переказувати зміст знайомих художніх текстів, мультфільмів, кінофільмів одноліткам і дорослим (самостійно, стимульовано)) та дискурсивну (наявність формул мовленнєвого етикету в спонтанному розмовному мовленні дітей; обізнаність із формулами мовленнєвого етикету; наявність мовних засобів виразності в спонтанному розмовному мовленні; наявність і доцільність немовних засобів виразності) компетенції.

До кожного критерію і показника було дібрано серію діагностичних завдань, спрямованих на виявлення вихідних рівнів розвитку розмовного мовлення дітей: високий, достатній, задовільний, низький. Як з'ясувалося, на високому рівні розвитку розмовного мовлення було всього 0,7 % дітей в обох групах. Достатнього рівня досягли 17 % дітей експериментальної і 18 % - контрольної груп. Значна частина дітей 43,3 % в обох групах перебували на низькому рівні.

На формувальному етапі дослідження було розроблено лінгводидактичну модель розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку, яка обіймала чотири етапи: когнітивно – збагачувальний; ситуативно – комунікативний; мовленнєво – творчий; оцінно–рефлексивний.

На першому – комунікативно–збагачувальному етапі було проведено низку інтегрованих занять з розвитку мовлення і художньо – мовленнєвої діяльності, спрямовані на збагачення знань і словника дітей щодо формул мовленнєвого етикету, мовних і немовних засобів спілкування, виховання позитивних мотивів мовленнєвої взаємодії дітей. Провідною формою навчання

виступили групові заняття, спеціально розроблені мовленнєві ігри і вправи.

Метою другого, ситуативно–комунікативного етапу, було занурення дітей в активне розмовне мовлення шляхом створення системи комунікативно – мовленнєвих ситуацій, як на різних видах занять, так і в повсякденному житті.

Третій етап, мовленнєво–творчий, був спрямований на стимулювання вихователем ініціативності дітей щодо розмовного дискурсу в різних мовленнєвих ситуаціях: „дитини – дитина”, „дитина – діти”, „дитина – вихователь (знайомий і незнайомий дорослий), „вихователь – дитина”.

На четвертому – оцінно–рефлексивному етапі закріплювались набуті комунікативні вміння дітей на інтегрованих заняттях, в іграх, мовленнєвих ситуаціях святах рідної мови, мовно – літературних ранках, стимулювали оцінно – контрольні дії дітей, вчили оцінювати власне мовлення, мовлення своїх однолітків у групі та лялькових героїв.

Наскрізними героями на всіх мовленнєвих заняттях, в іграх і вправах було обрано Незнайку, Невмійку, Пізнайку, Розмовляйку, Мовчуна.

Було визначено педагогічні умови розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей; комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей; взаємозв'язок мовних і немовних емоційних засобів виразності в дискурсивній діяльності дітей; заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей в різних ситуаціях спілкування : „дитина – дитина”, „дитина – діти”, „дитина – вихователь (дорослий)”.

На підготовчому етапі була проведена підготовка вихователів експериментальних груп до роботи за розробленою моделлю та методикою: було прочитано цикл лекцій, проведено семінари, тренінги. Розроблено тематичні плани індивідуальних розмов з дітьми; укладено тематичні словники формул мовленнєвого етикету.

Як засвідчили результати прикінцевого етапу дослідження, діти експериментальної групи досягли високого (30 %) і достатнього (44 %) рівнів розвитку розмовного мовлення. Щодо контрольної групи, то позитивних змін у

дітей щодо рівнів розвитку розмовного мовлення у процесі спостерігалось значно менше. Переважна більшість дошкільників залишилася на задовільному (40 %) рівні, високого рівня досягли тільки 10 % дітей.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні проблеми наступності і перспективності в роботі з розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматыєва О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук / О. П. Аматыєва. – Одеса, 1997. – 20 с.
2. Андреев С. И. Языки и подязыки в устной речи / С. И. Андреев // Теория и практика лингвистического описания. – Горький, 1968. – 378с.
3. Антипова А. М. Связь вербальных и невербальных средств в спонтанной разговорной речи / А. М. Антипова // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тереза, 1989. – С. 27 – 29.
4. Антипова А. М. Основные проблемы в изучении речевого ритма / А. М. Антипова // Вопр. языкознания. – 1990. – № 1. – С. 63–66.
5. Антипова А. М. Ритмическая система английского языка / А. М. Антипова // Иностранные яз. в шк. – 1990. – № 2. – С.18 – 22.
6. Артюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Артюнова . – М., 1990. – 299 с.
7. Артюнова Н. Д. Стоки, проблемы и категории прагматики / Н. Д. Артюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубеж. лингвистике. – М., 1985. – Вып. ХУІ. – С. 3 – 42.
8. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения : метод. пособие для воспитателей дет. сада / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика – Синтез, 2004. – 270 с.
9. Арушанова А. Г. Истоки диалога : кн. для воспитателей / А. Г. Арушанова, Н. В. Дурова, Р. А. Шванкова, Е. С. Рычагова ; под ред. А. Г. Арушаниной. – М. : Мозаика – Синтез, 2003. – 216 с.
10. Ахманова О. А. Словарь лингвистических терминов / О. А. Ахманова. – М., Сов. энцикл., 1966. – 608 с.
11. Бабич Н. Б. Практична стилістика і культура української мови : навч. посіб. / Н. Б. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
12. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич . – Львів : Світ, 1990. – 232 с.

13. Бадмаев Б. Ц. Как учить детей устной речи / Б. Ц. Бадмаев. – М., 1990. – 183с.
14. Бадмаев Б. Ц. Психология обучения речевому мастерству / Рос. акад. образования ; Б. Ц. Бадмаев. – М.; Владивосток., 1999. – 220 с.
15. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
16. Базовий компонент дошкільної освіти. – К. : Дошк. вих., 1999. – 62 с.
17. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Изд-во иностран. лит., 1955. - 408 с.
18. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М., 1961. – 308 с.
19. Баранник Д. Х. Устная монологическая речь (особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология устной формы современной украинской монологической речи) : автореф. дис. на соиск. науч. степ. доктора наук / Д. Х. Баранник. – К., 1970. – 37 с.
20. Баранник Д. Х. Устный монолог / Д. Х. Баранник. – Дн., 1969. – 206 с.
21. Баранник Д. Х. Усне монологічне мовлення : дис. ... д-ра філологічних наук / Д. Х. Баранник. – К., 1969. – 380 с.
22. Баранникова Л. И. Общность интерференции и специфика ее проявления / Л. И. Баранникова // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 88 – 89.
23. Баранникова Л. И. Специфика проявления норм различных форм реализации языка / Л. И. Баранникова // Функционирование языка и нормы. – Горький, 1986. – 350 с.
24. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1986. – 543 с.
25. Бахтин М. М. Собрание сочинений / М. М. Бахтин. – М., 1966. – Т. 5. – 320 с.
26. Бацевич Ф. С. Категорії комунікативної лінгвістики: спроба визначення / Ф. С. Бацевич // Мовознавство. – 2003. – № 6. – С. 26 - 31.
27. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К. : Видав. центр

- „Академія”, 2004. – 342 с.
28. Беляєва О. М. О варьировании нормы в разговорной речи современного языка / О. М. Беляєва, В. А. Хомякова // Вариантность как свойство языковой системы : тез. докл. – М., 1982. – Ч. II. – С. 76- 78.
  29. Беркнер С. С. О взаимодействии реплик в английской диалогической речи / С. С. Беркнер // Уч. зап. – Ульяновск, 1959. – Т. ХУІ. – С. 41-45.
  30. Беркнер С. С. Проблемы развития разговорного английского языка в ХУІ – ХХ вв. / С. С. Беркнер. – Воронеж, 1978. – С. 16–21.
  31. Біляєв О. М. Лінгвістичні основи розвитку усної мови учнів / О. М. Біляєв // Укр. усне літ. мовлення. – К. : Наук. думка, 1967. – С. 275–281.
  32. Бим И. Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи / И. Л. Бим // Иностран. яз. в шк. – 1979. – № 5. – С. 12-15.
  33. Бирдин Г. В. Конструктивная роль исходной реплики в диалогическом единстве : дис. ... канд. філологічних наук : спец. 10.02.01 / Г. В. Бирдин. – Калинин, 1985. – 200 с.
  34. Білодід І. К. Роль усної літературної мови в мовній практиці соціалістичного суспільства / І. К. Білодід // Закономірності розвитку укр. усного літ. мовлення. – К., 1965. – С. 11 – 13.
  35. Богуславская Н.Е. Веселый этикет : учеб. пособие по развитию коммуникативных способностей ребенка. / Н.Е.Богуславская, Н.А.Кунина. – Екатеринбург: «ЛИТУР», 2002. – 192 с.
  36. Богущ А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. для вихователів дошк. закл. / А. Богущ. – Одеса : Ярослав, 2007. – 176 с.
  37. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія, методика навчання дітей рідної мови : підруч. / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богущ. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
  38. Богущ А. М. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу : наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17: Теорія і практика навчання і виховання. –

- К., 2005. – Вип. 4. – С. 71–82.
39. Богуш А. М. Етичні бесіди в 1 – 3 класах / А. М. Богуш, О. І. Смовська. – К. : Рад. шк., 1981. – 140 с.
40. Богуш А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста: метод. пособие / А. М. Богуш Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.
41. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш // Пед. і психолог. науки в Україні : зб. – К. : Пед. думка. – 2007. – Т. 2. Дидактика, методика, інформ. технології. – С.155 – 170.
42. Богуш А. М. Запрошуємо до розмови / А. М. Богуш, Г. І. Григоренко. – К. : Освіта, 1996. – 151 с.
43. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі / А. М. Богуш. – К. : Вищ. шк., 1992. – 326 с.
44. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопр. психологии. – 1997. – № 1. – 56 - 60 с.
45. Бойкова Н. Г. Устная речь : уч. пособие / Н. Г. Бойкова, В. И. Коньков, Т. И. Попова. – Л., 1988. – 256 с.
46. Большой толковый словарь русского языка / сост. и глав. ред. С. А. Кузнецов. – СПб : Норинт, 2000.– 300 с.
47. Бондарко Л. В. Опыт лингвистической интерпретации соотношения системы и среды / Л. В. Бондарко // Вопр. языкознания. – 1985. – № 1. – С. 37-39.
48. Борисюк І. В. Роль тексту в розвитку мовлення учнів І. В. Борисюк // Мовознавство. – 1988. - № 1. С.17 – 21.
49. Бородулина М. К. Диалогическая речь и методика ее преподавания / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. – М., 1992. – 217 с.
50. Бризгунова Е. А. Диалог / Е. А. Бризгунова // Русский язык : энцикл. / под ред. Ф. П. Филина. – М., 1995. – С. 74.
51. Бугайчук О. В. Методика подолання лексико-граматичної інтерференції в

- усному мовленні студентів нефілологічних факультетів : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Бугайчук. – 1999. – 274 с.
52. Будагов А. А. О типологии речи / А. А. Будагов // Рус. речь. – 1967. – № 6. – С. 92-95.
53. Буева Л. П. Общение / Л. П. Буева // Философ. энциклопед. словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. И. Федосеева, С. М. Ковалева и др. – М., 1983. – С. 448.
54. Бура Е. А. К вопросу о периодичности как основе ритма : Сб. науч. тр. / Е. А. Бура. – М. : МГПИИЯ им. Тереза. – М., 1983. – Вып. 216. – С. 29-32.
55. Ваараск П. К. Очерк развития синтагматической фонетики русского языка / П. К. Ваараск. – Таллин, 1964. – 187 с.
56. Валимова Г. В. Об основных типах ответных предложений диалогической речи : Уч. зап. / Г. В. Валимова. – Ростов-на-Дону, 1955. – С. 159 – 182.
57. Вандриес Ж. Язык / Ж. Вандриес. – М., 1937. – 180 с.
58. Василевич А. П. Проблемы измерения языковой компетенции / А. П. Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. – М. : Наука, 1983. – С. 31 - 45.
59. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка / А. Н. Васильева. – М., 1976. – 280 с.
60. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1 – 4 класах / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. шк., 1991. – 111с.
61. Введенская Л. Культура и искусство речи. Современная риторика / Л. Введенская, Л. Павлова. – Ростов н/Д : Феникс, 1995. – 575 с.
62. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
63. Величкова Л. В. Лингвистика и психолінгвистика / Л. В. Величкова // Дискурс. Новое в лингвистике. – Воронеж : ВГУ, 1997. – 164 с.
64. Величук А. П. Методика развития речи в начальной школе / А. П. Величук. – Л. : Просвещение, 1982. – 278 с.
65. Виноградов В. В. Монолог / В. В. Виноградов // Русский язык : энцикл. /



под ред. Ф. П. Филиппко. – С. 146.

66. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : АПН СССР, 1963. – 250 с.
67. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М. : Наука, 1993. – 342 с.
68. Винокур Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи в современном русском языке : дис. ... д-ра наук / Т. Г. Винокур. – М., 1953. – 150 с.
69. Вовкотруб Р. П. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. П. Вовкотруб. – Одеса, 2006. – 23 с.
70. Водолага Н. В. Навчання розповідання в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Водолага. – К., 2001. – 190 с.
71. Волошин В. Г. Комп'ютерна лінгвістика : навч. посіб. / В. Г. Волошин. – Суми : ВТД „Університет. кн.“, 2004. – 382 с.
72. Ворошнина Л. В. Мир речи и общения : пособ. по развитию речи дошкольников / Л. В. Ворошнина. – Пермь : Кн. мир, 2002. – 206 с.
73. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986. – С. 109 - 114.
74. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев// Рус. язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С.30 – 35.
75. Гавриш Н. Сучасне заняття в дошкільному закладі / Н. Гавриш. – Минск : Альма-Матер, 2007. – 496 с.
76. Гальперин И. Р. Тексты как объект лингвистических исследований / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 203 с.
77. Гельгардт Р. Р. Рассуждение о диалогах и монологах (к общей теории высказывания) / Р. Р. Гельгардт // Сб. докл. и сообщ. лингвист. общ-ва. –

- Калинин, 1971. – Вып. 2. – С.17 – 20.
78. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – К. : Вища шк., 1980. – 220 с.
79. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
80. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма (на материалах современного русского языка) / К. С. Горбачевич. – М., 1979. – 123 с.
81. Горбунова Н. Методика формування діалогічних умінь старших дошкільників / Н. Горбунова, В. Любашина. – Ялта, 2006. – 200с.
82. Грищенко А. П. Напрями досліджень з усного мовлення у сучасному мовознавстві / А. П. Грищенко // Мовознавство. – К., 1968. – 394 с.
83. Гурвич П. Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе П. Б. Гурвич // Иностранные яз. в шк. - № 5. – 1973. – С. 19-23.
84. Демяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. – К. : Вышш. шк., 1976. – 139 с.
85. Дзюбенко О. Вопросы формирования дискуссионной речи / О. Дзюбенко. – Т. : НИИ „Проблемы человека”, 1992. – 536 с.
86. Дитина : Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1993. – 272 с.
87. Дитина в дошкільні роки : Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя : ЛПДС, лтд, 2000. – 268 с.
88. Дорошенко С. І. Граматична стилістика української мови / С. І. Дорошенко. – К. : Рад. шк., 1985. – 200 с.
89. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / упоряд. А. М. Богуш . – К. : Вид. Дім „Слово”, 2005. – Ч.1, 2. – 720 с.
90. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посіб. / Д. М. Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
91. Дудик П. С. Особливості розмовної мови / П. С. Дудик // УМЛШ. – 1967. –

№ 6. – 81 с.

92. Дудик П. С. Синтаксис сучасного розмовного літературного мовлення / П. С. Дудик. – К. : Наук. думка. – 1973. – 149 с.
93. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX – XX вв.) / М. Я. Дымарский. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1999. – 284 с.
94. Едличка А. Литературный язык в современной коммуникации / А. Едличка // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1983. – Вып. XX. – С. 7 – 11.
95. Енин Е. От радиомитинга к ток-шоу / Е. Енин, В. Зыков. – М. : УрГУ, ТРК „Студия – город”, 1996. – С.11 – 16.
96. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
97. Ефименко О. В. Развитие диалогической речи учащихся 5-7 классов на уроках русского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Ефименко. – К., 1996. – 196 с.
98. Ємельянова Н. Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. Л. Ємельянова. – Одеса, 2003. – 21 с.
99. Єрмоленко С. Я. Українська мова : корот. тлумач. словник лінгвіст. термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор. – К., 2001. – 290 с.
100. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – С. 328.
101. Жовтобрюх М. А. Деякі явища усного літературного мовлення / М. А. Жовтобрюх // Про культуру мови. – К. : Наук. думка, 1964. – С. 45–62.
102. Заняття з етики в початковій школі : метод. рек. / укл. Е. Г. Кривошей. – К. : Освіта, 1991. – 64 с.
103. Захарова А. А. Обучение младших школьников составлению связного устного высказывания : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. наук :

- 13.00.02 / А. А. Захарова. – Рязань, 2004. – 20 с.
104. Захарченко В. Г. Мовленнєвий розвиток дошкільників в сюжетно-рольовій грі : Навч.-метод. посіб. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – С. 26, 45.
105. Зеленько А. С. Українська енциклопедія юного філолога (мовознавця). – Луганськ, 2000. – 278 с.
106. Земская Е. А. Городская устная речь и задачи ее изучения / Е. А. Земская // Разновидности городской устной речи. – М., 1988. – С.10 – 16.
107. Земская Е. А. Устная публичная речь: разговорная и кодифицированная / Е. А. Земская, Е. Н. Ширяев // Вопросы языкознания. – 1980. – № 2. – С.71-76.
108. Изард К. Э. Психология эмоций [Электронный ресурс] : (Клуб – электронная библиотека) / К. Э. Изард, 1999. – 464 с.  
Режим доступа : [http : // www.koob.ru / books / common – psihologia / psihologia – emocity. zip/](http://www.koob.ru/books/common-psihologia/psihologia-emocity.zip/)
109. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4.– С.21 -30.
110. Ильяшов М. И. Основы культуры речи / М. И. Ильяшов. – К., Высш. шк., 1984. – С. 164–171.
111. Казаковская В. В. Вопросно-ответные диалогические единства в коммуникации „взрослый – ребенок” / В. В.Казаковская // Речь ребенка: ранние этапы : тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – СПб, 2000. – Вып. 1 .– С. 169 – 201.
112. Калуська Л. Абетка чеснот української дитини / Л. Калуська. – Т. : Мандрівець, 2007. – 133 с.
113. Каменская О. Л. Текст и коммуникации / О. Л. Каменская. – М.: Высш. шк., 1990. – 151 с.
114. Канькин С. В. Бытие текста в культуре : дис. ... канд. филолог. наук : 09.00.01 / С. В. Канькин.– Воронеж, 2002. – 179 с.
115. Карпов В. А. Язык как система / В. А. Карпов. – Минск : Высш. шк., 1992.

– 302 с.

116. Кахнович С. В. Формирование потребности общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий изобразительной деятельностью : автореф. дис. на стиск. науч. степ. канд. наук / С. В. Кахнович. – М., 1998. – 23 с.
117. Ковтунова И. И. Актуальное членение и система языка (на материале русского языка) / И. И. Ковтунова // Papers On Functional Sentence Perspective. – Prague, 1974. – 189 с.
118. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : «Марат» ; Ростов н/Д : ИКЦ «Март», 2005. – 448 с.
119. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике: словарь психолога-практика / Г. М. Коджаспирова ; сост. С. Ю. Головин. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Мн. ; Харвест, 2003. – 976 с.
120. Кожевникова К. Спонтанная устная речь в эпической прозе. Acta Universitatis Carolinae Philologica : Monographia XXXII / К. Кожевникова. – Praha, 1971. – 192 с.
121. Кожин К. Функциональные типы русской речи / К. Кожин. – М. : Высш. шк., 1982. – 223 с.
122. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М., 1977. – 301 с.
123. Комаров К. В. Методика обучения русскому в школе для слабослышащих детей / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1998. – 174 с.
124. Короткова Е. П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста : роль беседы в развитии речи дошкольника / Е. П. Короткова. – М., 2001. – 68 с.
125. Короткова Е. П. Принципы обучения речи в детском саду : учеб. пособие / Е. П. Короткова. – Ростов н/Д, 1975. – 89 с.
126. Корчинова О.В. Детский этикет. / Серия „Мир вашего ребенка” / О.В.Корчинова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 192с.

127. Костомаров В. Г. О разграничении терминов „устный” и „разговорный”, „письменный” и „книжный” / В. Г. Костомаров // Проблемы современной филологии. – М., 1965.– 187 с.
128. Костомаров В. Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании / В. Г. Костомаров. – РЯНШ. – 1965. – №1 . – С. 12 -15.
129. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Т. М. Котик. – Одеса, 1994. – 24 с.
130. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения : методологический анализ / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
131. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность (Человек. Сознание. Коммуникация) / В. В. Красных. – М. : Диалог, МГУ, 1998. – 352 с.
132. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
133. Круглова С. Л. Монолог в полилоге / С. Л. Круглова. – Ярославль : ЯГПУ, 1999. – 182 с.
134. Кулачковская С. Е. Учите малыша общаться с детьми и взрослыми : лит. рек. / С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир, Т.А. Пироженко. – К. : 1995. – 63 с.
135. Куликовская И. Э. Технологии по формированию у дошкольников целостной картины мира / И. Э. Куликовская Р. М. Чумичева. – М. : ПОР, 2004. – 160 с.
136. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. А. Кучерява. – Одеса, 2008. – 21 с.
137. Ладыженская Т. А. Анализ устной речи учащихся V – VIII классов / Т. А. Ладыженская. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 67 с.
138. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособ. для студ. / Т. А. Ладыженская. – 2-е изд., перераб. – М. : Флинта,

Наука, 1998. – 136 с.

139. Ладыженская Т. О. Система работы по развитию связной речи учеников / Т. О. Ладыженская. – М., 1975. – 245 с.
140. Лаптева О. А. Дискуссионные вопросы устной литературной речи в аспекте теории нормы / О. А. Лаптева // Статус стилистики в современном языкознании : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1992. – С. 44 – 57.
141. Лаптева О. А. Изучение русской разговорной речи в отечественном языкознании последних лет / О. А. Лаптева // Вопросы языкознания. – 1967. – № 1. – С. 27 – 34.
142. Лаптева О. А. Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков / О. А. Лаптева. – К. : Высш. шк., 1981. – 174 с.
143. Лаптева О. А. О соотношении устности и разговорности литературного языка / О. А. Лаптева // Ceskoslovenska rusistika. – 1983. – XXVIII. – С. 194 – 201.
144. Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис / О. А. Лаптева. – М. : Наука, 1976. – 399 с.
145. Лейзингер Ф. Элементы преподавания новых языков // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. – М. : Просвещение, 1978. – С. 154 – 190.
146. Леонова Л. А. Готовые предложения в современном английском бытовом диалоге / Л. А. Леонова, Э. П. Шубин // Иностран. яз. в шк. – 1970. – № 5. – С. 11 – 21.
147. Леонович Е. Н. Система дидактических условий формирования речемыслительной деятельности на основе моделирования процесса усвоения родного языка : автореф. дис. на соиск уч. степ. канд. пед. наук / Е. Н. Леонович. – Майком, 2000. – 24 с.
148. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979. – 320 с.
149. Леонтьев А. А. Речь / А. А. Леонтьев // Общая психология / под ред.

- А. В. Петровского. – М., 1970. – 194 с.
150. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи : уч. заметки ЛГПИ им. Герцена / А. М. Леушина. – М., 1941. – Т. 5. – 120 с.
151. Ли Н. М. Приобретение коммуникативных навыков участия в диалоге ребенком второго-третьего года жизни. / Н. М. Ли // Ребенок как партнер в диалоге : тр. Постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – СПб : Изд-во «Союз», 2001. – Вып. 2. – С. 25–34.
152. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Яйцева. – М.: Науч. изд-во „Большая российская энцикл.“, 2002. – 541 с.
153. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. . Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
154. Лукин А. А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы их анализа / А. А. Лукин. – М. : Ось – 89, 1999. – 192 с.
155. Лурия А. Р. Язык и языкознание / А. Р Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 416 с.
156. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук / Н. І. Луцан. – Одеса, 1995. – 22 с.
157. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – Одеса, ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
158. Луценко І. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. Луценко / Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова ; І. Луценко, 2001. – 200 с.
159. Луценко І. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись / І. Луценко. – К. : Світич, 2008. – 203 с.
160. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
161. Майорова И. А. Textoобразующие функции интонации (на материале английского языка) / И. А. Майорова. – М., 1980. – 59 с.
162. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса / М. Л. Макаров. – Тверь, 1998. – 187 с.



163. Малятко : Програма виховання дітей дошкільного віку / З. П. Плохій. – К., 1999. – 286 с.
164. Маркина Л. С. Конструктивный анализ четырехчленного диалогического единства ( на материале английского языка) / Л. С. Маркина. – 1973. – 128 с.
165. Медушевський А. П. Культура усної мови в середній школі // Респ. наук. конф., присвяч. вивченню укр. усного літ. побут. мовлення : тези доп. – К. : Рад. шк., 1968. – С. 118-120.
166. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко. – К., 1986. –152 с.
167. Методологические проблемы развития педагогической науки / под. ред. П. Р. Атунова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовського. – М. : Педагогика, 1985. –240 с.
168. Миронова Н. Н. Дискурс – анализ оценочной семантики / Н. Н. Миронова. – М., 1997. – 158 с.
169. Михайлова Л.І. Місце наочності в розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку / Л.І.Михайлова // Нова педагогічна думка. / Науково – методичний журнал. Рівне. Спецвипуск. – 2008. - С.146–148.
170. Михайлова Л.І. Стан розвитку розмовного мовлення дошкільників у теорії і практиці дошкільної освіти / Л.І.Михайлова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. [Зб. статей]. – Ялта. - 2008. – Вип.20. – Ч.2. – С.201–206.
171. Михайлова Л.І. Принципи розвитку рідної мови дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського / Л.І.Михайлова // Нова педагогічна думка. / Науково – педагогічний журнал. Рівне. - № 2. – 2009. - С.48-50.
172. Михайлова Л.І. Змістовий аспект розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку / Л.І.Михайлова // Наука і освіта. / Науково – практичний журнал ПНЦ АПН України. - № 3. – 2009. – С.110–113.
173. Михайлова Л.І. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку розмовного

мовлення дітей / Л.І.Михайлова // Наука і освіта. / Науково – практичний журнал ПНЦ АПН України. - № 3. – 2009. – С.115–116.

174. Михайлова Л.І. Підготовка студентів до розвитку розмовного мовлення дітей. / Л.І.Михайлова // Педагогічний пошук. // Науково – методичний вісник Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. – 4 (64) / 2009. С. 63 – 65.
175. Михайлова Л.І. Місце розмовного мовлення у практиці сучасного дошкільного закладу. / Л.І.Михайлова // Освіта на Луганщині. - № 2 (31). - 2009. - С. 174-176
176. Михайлова Л.І. Методика розвитку розмовного мовлення дітей у спадщині В.Одоєвського / Л.І.Михайлова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. [зб.наук.пр.]. - №4 -5. – Одеса. – 2009. – С.145-150.
177. Михайлова Л.І. Навчання дітей розмовному мовленню у спадщині С.Русової / Л.І.Михайлова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. [зб.наук.пр.]. - № 4 -5. – Одеса. – 2009. – С.159-164.
178. Михайлова Л.І. Готовність майбутніх вихователів до розвитку розмовного дискурсу дітей / Л.І.Михайлова // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі: зб.матеріалів міжнар. конф. 22-23 жовт.2009. Одеса. – С.81-83.
179. Михайлова Л.І. Компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей / Л.І.Михайлова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. [зб.наук.пр.]. - № 5-6. – Одеса. – 2010. – С.134-140.
180. Михайлов Л. М. Коммуникативная грамматика немецкого языка / Л. М. Михайлов. – М. : Высш. шк., 1994. – 256 с.
181. Михлина М. Л. Из наблюдений над синтаксическими особенностями диалогической речи : автореф. дис. на стиск. уч. степ. канд. пед. наук / М. Л. Михлина. – М., 1956. – 16 с.

182. Николаева Т. М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их методов в преподавании языка / Т. М. Николаева. – М. : МГУ, 1989. – 187с.
183. Николаева Т. М. Фразовая интонация славянских языков / Т. М. Николаева. – М. : Наука, 1977. – 278 с.
184. Общая психология : учеб. для студ. пед. ин-тов / А. В. Петровский, Л. В. Брушпинский, В. П. Зинченко и др. ; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
185. Общение и речь: Развитие у детей в общении со взрослым / под ред. М. И. Лисиной. – М., 1985. – 283 с.
186. Овчинникова И. Г. К проблеме становления дискурсивной компетенции / И. Г. Овчинникова // Проблемы онтолингвистики : сб. материалов междунар. конф. 17 – 19 июня 2009 г. – СПб : Златоуст, 2009. – С. 69 – 78.
187. Одинцов В. В. О языке художественной прозы. Повествование и диалог / В. В. Одинцов. – М., 1973. – 62 с.
188. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – Душанбе, 1964. – 59с.
189. Палихата Є. Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні / Є. Я. Палихата // Мандрівець. – № 1–2. – С. 73-78.
190. Палихата Є. Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення / Є. Я. Палихата // Дивослово. – № 3. – 1995. – С.28-32.
191. Палихата Є. Я. Методика навчання російського діалогічного мовлення учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук / Є. Я. Палихата. – К., 1988. – 22 с.
192. Паничев П. Н. Структурно-семантические и прагматические характеристики восклицательных предложений в английской диалогической речи (в свете антропоцентрической парадигмы) : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.04 / П. Н. Паничев. – Ставрополь, 2004. – 183с.
193. Пасов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пасов. – М. : Рус. яз., 1989. – 198 с.
194. Педагогика : большая сов. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск. : Современ. слово, 2005. – 720 с.

195. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Науч. изд-во „Большая российская энцикл.”, 2002. – 340 с.
196. Пентилюк М. Словник-довідник з української лінгводидактики / М. Пентилюк. – К., 2002. – 149 с.
197. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : проб. підруч. для гімназії гуманіт. профілю. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
198. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – М. : Просвещение, 1986. – 96 с.
199. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-принт, 2002. – 308 с.
200. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова / М. Я Плющ, С. П. Бевзелко. – К. : Вища шк., 1994. – 493 с.
201. Подорога В. А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию / В. А. Подорога. – М. : Ad Marginem, 1995. – 339 с.
202. Поливанов Е. Д. По поводу „звуковых жестов” японского языка. Поэтика / Е. Д. Поливанов. – М., 1919. – 352 с.
203. Почепцов Г. Г. Теорії комунікацій / Г. Г. Почепцов. – К., 1999. – 322 с.
204. Практикум по развитию речи / под ред. Г. Городиловой, А. Хмары. – Ленинград : Просвящение, 1989. – 199 с.
205. Прищепко А. П. Напрями досліджень з усного мовлення у сучасному мовознавстві / А. П. Прищепко // Напрями досліджень у сучасному мовознавстві : психолог. словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
206. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
207. Рагсдэйл Дж. Ритмическая структура английского языка. – М. : Высш. шк., 1984. – 122 с.
208. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка // Грамматика / под ред. А.А. Климова. – Саратов, 1992. – 374 с.

209. Ритмическая система английской речи / под ред. А. А. Белецкого. – М. : Высш. шк., 1984. – 119 с.
210. Родионов М. А. Этнокультурные особенности языка жестов у арабов Сирии и Ливана / М. А. Родионов // Этнографические стереотипы поведения / под ред. А. К. Байбурина. – Л., 1985. – 245 с.
211. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультативе педагогических вузов / Е. М. Розенбаум. – М. : Высш. шк., 1975. – 126 с.
212. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка / Д. Э. Розенталь. – М., 1977. – 402 с.
213. Розенталь Д. Э. Словарь – справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М., 1997. – С. 513.
214. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
215. Русская разговорная речь. / отв. ред. А. Е. Земская. – М. : Наука, 1973. – 487 с.
216. Русская разговорная речь. Тексты. – М. : Наука, 1978. – 182 с.
217. Русский язык : энцикл. / под ред. Ф. П. Филина. – М. : Наука, 1979. – 363 с.
218. Сайхштейн А. Д. Немецкие идиоматические фразы / А. Д. Сайхштейн // Иностр. языки в шк. – 1969. – № 4. – С. 4 – 15.
219. Сахарова Т. Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи студентов курса языкового вуза (на материалах бытовой тематики) : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. наук / Т. Е. Сахарова. – М., 1968. – 28 с.
220. Святогор И. П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи в современном русском языке: диалогическое единство. – Калуга : Кн. изд – во, 1960. – 39 с.
221. Седов К. Ф. Жанры общения в речевом онтогенезе / К. Ф. Седов // Ребенок как партнер в диалоге : тр. Постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. 2. – СПб : Изд – во „Союз”, 2001. – 223 с.

222. Сениця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4 – 8 класів / І. О. Сениця. – К. : Рад. шк., 1984. – 205 с.
223. Сиротинина О. Б. Межстилевая вариативность языковой системы / О. Б. Сиротинина // Вариативность как свойство языковой системы : тез. докл. – М., 1982. – Ч. 2. – С.17-19.
224. Сиротинина О. Б. О соотношении формы и стиля речи / О. Б. Сиротинина. // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1986. – С.24-32.
225. Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь : пособ. для учителей / О. Б. Сиротинина . – М., 1983.– 283 с.
226. Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности / О. Б. Сиротинина. – М., 1974.– 238 с.
227. Сиротинина О. Б. Стилевая принадлежность и текстовая организация речи / О. Б. Сиротинина // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. – Пермь, 1987. – 189 с.
228. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособ. для учителей / В. Л. Скалкин . – К : Рад. шк., 1989. – 158 с.
229. Скребнев Ю. М. Исследование русской разговорной речи / Ю. М. Скребнев // Вопр. языкознания. – 1987. – № 1.– С. 27-34.
230. Скребнев Ю. М. Общелингвистические проблемы описания синтаксиса разговорной речи. АДД / Ю. М. Скребнев. – М., 1971.–268 с.
231. Современный русский литературный язык // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М., 1957. – 392 с.
232. Сороколетов Ф. П. Правильность и выразительность устной речи / Ф. П. Сороколетов, А. И. Федоров. – Л., 1962. – 184 с.
233. Соссюр Фердинанд. Заметки по общей лингвистике / Соссюр Фердинанд. – М. : Прогресс, 1990.– 236 с.
234. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4 – 8 класах : метод. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1976. – 189 с.

235. Сукаленко Н. И. Об отсутствии эпистемологии в гуманитарных науках и о диффузности понятия „дискурс” / Н. И. Сукаленко // Вісн. Харків. нац. ун-ту. – Харків, 2001. – № 500, Сер.: філолог., вип. 33. – С. 25-32.
236. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма „ІНКОС”, 2006. – 248 с.
237. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1995. – 627 с.
238. Толковый словарь русского языка / под ред. С. Н. Ожегова, Н. Ю. Шведова. – М., 1996. – 928 с.
239. Торсуева И. Г. Теория высказывания и интонация / И. Г. Торсуева // Вопросы языкознания – 1976. – № 2. – С. 54 – 55.
240. Тураева З. Я. Лингвистика текста / З. Я. Тураева // Текст: структура и семантика : учеб. Пособие. – М. : Просвещение, 1986. – 278 с.
241. Уайзер Г. М. Обучение диалогической речи / Г. М. Уайзер // Очерки методики устной речи на иностранном языке / руков. колл. авт. В. А. Бухбиндер. – К., 1980. – 112 с.
242. Українська мова : енциклопедія / редкол. : О. М. Русанівський, О. О. Тараненко. – К. : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – 752 с.
243. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова– М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.
244. Филин Ф. П. О свойствах и границах литературного языка // Вопр. языкознания. – 1975. - № 6. – С.32-39.
245. Фльорина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольников / под ред. В. Н. Шацкой. – М.: Из – во АПИ РСФСР, 1961. – 423 с.
246. Формановская Н. Речевой этикет и культура общения. – М. : Высш. шк., 1989. – 159 с.
247. Хаджирадева С. К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук / С. К. Хаджирадева. – Одеса, 1996. – 24 с.

248. Хилханова Э. В. Значение, интерпретация и определения понятия дискурса в современной лингвистике / Э. В. Хилханова // Функциональные исследования. – М., 1998. – Вып. 6. – С. 5 – 14.
249. Хомедович А. А. О типологии речи А. А. Хомедович // Историко-филологические исследования. – М., 1967. – 85 с.
250. Чан Ким Бао. Текст и дискурс ( через призму инъянконцепции) / Чан Ким Бао. – М. : Творчество, 2000. – 180 с.
251. Черемсина Н. В. Русская инотация : поэзия, проза, разговорная речь. – М. : Рус. яз., 1982. – 273 с.
252. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 256 с.
253. Черноусова И. П. Структура и художественные функции диалога в русской волшебной сказке : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. наук / И. П. Черноусова. – М., 1994. – 21 с.
254. Чудакова Ч. О. Монолог / Ч. О. Чудакова // Краткая лит. энцикл. – М., 1967. – Т. 4. – 947 с.
255. Чулкова А. В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук / А. В. Чулкова. – Одесса. – 1994.– 20 с.
256. Шапа Е. П. Роль и взаимосвязь структурных речевых единиц в имитировании спонтанных диалогических текстов / Е. П. Шапа // Сб. науч. тр. УДМ, 1991. – Вып. 371. – С.13 – 34.
257. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
258. Шапиро А. Б. Очерки по синтаксису русской речи / А. Б. Шапиро. – Душанбе, 1964. – 234 с.
259. Шаталов В. Ф. Когда легко учиться / В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова. – М., 1981. – С. 144. – 144 с.
260. Шведова Н. Ю. К изучению русской диалогической речи реплики – повторы / Н. Ю. Шведова // Вопр. языкознания. – 1956. – № 12. – С. 63-69.



261. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова. – М., Учпедгиз, 1957. – 322 с.
262. Шевченко Е. С. Диалектика дискурса и текста в современной социогуманитарной парадигме : дис. ... канд. филос. наук / Е. С. Шевченко. – Владивосток, 1997. – 174 с.
263. Ширяев Е. Н. Структура разговорного повествования / Е. Н. Ширяев // Рус. язык: текст как целое и компоненты текста. – М. : 1982. – 234 с.
264. Ширяев Е. Н. Семантико-синтаксична структура розговорного діалога / Е. Н. Ширяев // Рус. язык в научном освещении. - № 1. – 2001. – С. 131 – 132.
265. Штерн І. Б. Енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін та гуманітарної інформатики / І. Б. Штерн . – К.: 1998. – 394 с.
266. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 350 с.
267. Щерба Л. В. Восточно-лужицкое наречие / Л. В. Щерба. – П-г., 1915. – Т. 1. – 387 с.
268. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 403с.
269. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе/ Л. В. Щерба. – М. : Академия, 2003. – 151 с.
270. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык / Л. В. Щерба // Избр. труды. – М., 1957. – С. 50 – 56.
271. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Высш. шк., 1974. – 356 с.
272. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Рус. речь. – 1923. – вып.1. – С.96 – 194.
273. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – 207 с.

274. J. N. Ure. *The Theory of Register and Register in Language Teaching*. – The University of Essex, 1966. – 202 p.
275. Miller J. *Spontaneous Spoken Language: Syntax And Discourse* / J. Miller, R. Weinert . – Clarendon Press, Oxford. – 1998. – 582 p.
276. Palmer. *The Principles of Language Study*. – Oxford Universitu Press. – 1965. – P. 45 – 53.
277. Stock E. *Text und intonation // Sprachwissenschaft*, 1996. - № 21. P.1–28.
278. Weiss A. *Syntax spontaner gesprache / AWeiss* . – Dusseldorf : Schwann, 1975. – 184 p.

## ДОДАТОК А

## Зміст мовленнєвого розвитку дітей у програмі „Дитина”

Група	Розмовне мовлення	Діалогічне мовлення
молодша	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Формувати навички культури мовлення( говорити лагідним тоном).</li> <li>2. Стимулювати дітей свої дії супроводжувати словесними поясненнями.</li> <li>3. Вчити відповідати на запитання вихователя за змістом малюнків поданих у книжці.</li> <li>4. Вчити розповідати напам'ять чотирирядкові вірші, потішки, забавлянки, розповідати за вихователем уривки з казок, оповідань.</li> <li>5. Вчити наслідувати мовлення казкових персонажів, передаючи відповідну інтонацію ( з допомогою вихователя).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Відповідати на запитання і самим запитувати.</li> <li>2. Вправляти в діалогічному мовленні ( розмова з лялькою, звертання одне до одного з проханням, запитанням вираження подяки).</li> </ol>
середня	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розповідати з допомогою вихователя добре знайомі казки, оповідання, за серією малюнків, за добре знайомою сюжетною картиною( за зразком і допомогою вихователя).</li> <li>2. Складати невеликі розповіді – описи про знайомі іграшки, про зовнішність когось із батьків.</li> <li>3. Сприяти включенню в розповідь дитини примовок із тексту казки, якомога точніше передачі мовлення персонажів, стежити за</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Відповідати на запитання, самому їх ставити.</li> <li>2. Слухати однолітків, вести з ними діалог(відповідати на запитання самому їх ставити).</li> </ol>

	<p>послідовністю відтворення подій.</p> <p>4. Розповідати вперше почуті казки за допомогою вихователя, складати розповіді за зразком і з допомогою вихователя.</p> <p>5. Висловлювати своє ставлення до прослуханих творів, до персонажів.</p> <p>6. Складати невеликі розповіді, які включали б елементи опису і певний сюжет.</p>	
старша	<p>1. Знайомство з книжкою. Привчати дітей уважно слухати тексти різних жанрів, переказувати, відповідати на запитання, розповідати за ілюстраціями.</p> <p>2. Самостійно переказувати близько до тексту відомий або новий твір.</p> <p>3. Вчити складати за зразком вихователя описову розповідь, загадку про іграшку, знайомі речі, рослин, тварин, людей, за якими безпосередньо спостерігають, розповідати за серією малюнків, знайомою картиною, складати небилиці з двох – трьох речень за зразком вихователя, складати розповідь за зразком вихователя і за його допомогою на запропоновану тему, з другого кварталу – на тему, обраною дитиною.</p> <p>4. Розвивати вміння висловлювати своє ставлення, давати оцінку творам, персонажам, вчинкам товаришів.</p> <p>5. Прищеплювати навички</p>	<p>1. Удосконалювати вміння щодо етики мовлення: вміння звернутись до дорослого, товариша, відповісти на запитання, вибачитися, привітатись, попрощатись.</p>

	<p>пояснювального мовлення ( поясни, що ти намалював...).</p> <p>6. Впізнавання речень у зв'язних висловлюваннях, що складаються з двох – трьох речень.</p> <p>7. Складання речень із заданою кількістю слів.</p> <p>8. Складання речень за сюжетними малюнками.</p>	
--	--	--

### Зміст мовленнєвого розвитку дітей у програмі „Малятко”

Група	Розмовне мовлення	Діалогічне мовлення
молодша	<p>1. Учити дітей вступати в невимушену розмову з дорослими на запропоновану тему („Знайомство”, „Сім'я”, „Ігри та іграшки”, „Твої друзі”, „Дитячий садочок”).</p> <p>2. Зв'язна розповідь з 2 – 3 речень за змістом картини, літературного твору, під час розгляду іграшок, реальних об'єктів.</p> <p>3. З вихователем складати коротенькі описові та сюжетні розповіді шляхом домовлення, повторення речень.</p> <p>4. Переказ змісту добре відомих літературних творів за допомогою навідних запитань.</p> <p>5. Створювати ситуації, які вимагають від дитини коротенького пояснення ( про виконання дії, будову іграшки)</p> <p>6. Викликати в дітей інтерес до різних</p>	<p>1. Відповідати на звернення та запитання дорослого: запитувати та звертатись до дорослих. Засвоїти форми звертань до дорослого: називати ім'я та по батькові, вітатись та прощатись з вихователем, співробітниками дитсадка та іншими дорослими, дякувати за допомогу, виявлену увагу.</p>

	<p>типів монологічного мовлення: опису, оповідання, міркування.</p> <p>7. Вчити будувати самостійні зв'язні відповіді – розповіді з 3 -4 речень.</p> <p>8. Складати коротенькі оповідання та казки з незначною допомогою вихователя.</p>	
середня	<p>1. Учити дітей вступати в невимушену розмову з дорослими на запропоновану тему („Знайомство”, „Сім'я”, „Ігри та іграшки”, „Твої друзі”, „Дитячий садочок”).</p> <p>2. Зв'язна розповідь з 2 – 3 речень за змістом картини, літературного твору, під час розгляду іграшок, реальних об'єктів.</p> <p>3. З вихователем складати коротенькі описові та сюжетні розповіді шляхом домовлення, повторення речень.</p> <p>4. Переказ змісту добре відомих літературних творів за допомогою навідних запитань.</p> <p>5. Створювати ситуації, які вимагають від дитини коротенького пояснення ( про виконання дії, будову іграшки)</p> <p>6. Викликати в дітей інтерес до різних типів монологічного мовлення: опису, оповідання, міркування.</p> <p>7. Вчити будувати самостійні зв'язні відповіді – розповіді з 3 -4 речень.</p> <p>8. Складати коротенькі оповідання та казки з незначною допомогою вихователя.</p>	<p>1. Відповідати на звернення та запитання дорослого: запитувати та звертатись до дорослих. Засвоїти форми звертань до дорослого: називати ім'я та по батькові, вітатись та прощатись з вихователем, співробітниками дитсадка та іншими дорослими, дякувати за допомогу, виявлену увагу.</p>
старша	<p>1. Виявляти ініціативу в спілкуванні з</p>	<p>1. Уміти вести діалог</p>

	<p>дорослим, звертатись з різного типу звертаннями. Підтримувати розмову, запропоновану дорослим.</p> <p>Вітатись, прощатись з дорослими, батьками дітей своєї групи.</p>	<p>на запропоновані теми: „У транспорті”, „У бібліотеці”, „Запрошення в гості, до кінотеатру”, „Привітання”, „Зустрічі на вулиці”, „Новачок у групі”</p>
--	---	--

### Зміст мовленнєвого розвитку дітей у програмі „Дитина в дошкільні роки”

група	Розмовне мовлення	Діалогічне мовлення
молодша	<p>1. Вчити вступати у невимушену розмову з дорослими на запропоновані теми: „Знайомство”, „Сім’я”, „Ігри та іграшки”, „Мої друзі”, „У дитячому садку”.</p> <p>2. Вміти вести невимушену розмову в колі 2- 3 дітей. Під час розмови, спілкування дивитися в очі, стояти чи (сидіти) спокійно розмовляти з посмішкою на обличчі, не відволікатися, уникати сторонніх жестів, дотримуватись відповідного тону, інтонації.</p> <p>3. Викликати в дітей інтерес до різних типів монологічного мовлення: опису, повідомлення, розповідання. Готувати дітей до самостійної оповіді. Відповідати на запитання вихователя 2 – 3 реченнями за змістом сюжетних картин, за текстами знайомих оповідань, казок, в процесі розглядання предметів, іграшок.</p>	<p>1. Вміти добирати першу репліку (фразу) діалогу ( вітання, подяка, вибачення, запитання, прохання, наказ, повідомлення) та своєчасно відповідати, вставляти потрібну репліку, підтримувати запропоновану розмову, діалог. Адекватно відповідати на запитання дорослого та звертатись із запитаннями до</p>

	<p>3. Закріплювати вміння складати спільні з вихователем коротенькі описові та сюжетні розповіді домовлянням, повторенням та самостійно складеними реченнями про іграшки, картини, власний досвід.</p> <p>4. Залучати дітей до переказування змісту добре знайомих літературних творів за допомогою навідних запитань, підказування фраз.</p> <p>5. Формувати у дітей поняття про елементарну культуру висловлювань: описових, сюжетних</p>	<p>дорослих.</p> <p>2. Вчити дітей спілкуватись одне з одним, звертатись до партнера, вислуховувати співрозмовника, відповідати на запитання інших дітей.</p> <p>Форма спілкування – діалог.</p>
середня	<p>1. Учити дітей вступати з дорослими у невимушену розмову.</p> <p>2. Самостійно вступати в невимушену розмову з іншими дітьми, підтримувати запропоновану тему розмови, звертатись із запитаннями до інших, відповідати на запитання інших.</p> <p>3. Уміти вести полілог (3-5) дітей як у невимушеній розмові, так і під час організованих занять.</p> <p>3. Вчити складати описові розповіді про іграшки та предмети за зразком вихователя, описові розповіді за змістом сюжетних картин, сюжетні розповіді за змістом знайомих дидактичних картин за зразком вихователя.</p> <p>4. Прилучати дітей до складання</p>	<p>1. Будувати діалог з допомогою дорослих у тематичних ситуаціях: „Знайомство”, „У колі друзів”, „У колі сім’ї”, „У дитячому саду”, „Ранок”, „Вечір”, „У їдальні”, „У крамниці”, „В аптеці”, „Запрошуємо до гри”.</p> <p>2. Розгортати діалог з допомогою мовленнєвих штампів.</p>



	<p>розповідей на основі сюжетів дидактичних картин, розповідей про свою діяльність за зразком вихователя.</p> <p>5. Переказувати добре знайомі дітям художні твори та казки, дотримуючись інтонаційних засобів виразності, використовуючи пряму мову.</p> <p>6. Продовжувати розвивати пояснювальне мовлення, спонукати дітей до міркування.</p>	
старша	<p>1. Користуються різними типами речень: простими, складними, зі сполучниками, прямою мовою.</p> <p>2. Складають речення, дають оцінку правильності мовлення: виправляють граматичні помилки.</p> <p>3. Підтримують розмову між 3 – 5 дітьми.</p> <p>4. Складають описові розповіді різного типу відповідно до композиційної структури, контаміновані (сюжетно – описові), сюжетні розповіді за картинами, з власного досвіду за зразком та планом вихователя.</p> <p>5. Самостійно передають зміст знайомої казки, мультфільму вистави.</p> <p>6. За зразком та планом вихователя дитина складає творчі розповіді, продовжує розповідь, розпочату вихователем, коротенькі розповіді – міркування, розповіді – пояснення.</p> <p>7. Переказує знайомі художні тексти різної</p>	<p>1. Будують діалог з дорослими на запропоновані теми.</p>

	складності і композиції за планом вихователя та за частинами, оцінює прослухані розповіді.	
--	--	--

Програма „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”

Група	Розмовне мовлення	Діалогічне мовлення
молодша	<p>1. Вчити вступати в невимушену розмову з дорослими на запропоновані теми: „Знайомство”, „Сім’я”, „ Ігри та іграшки”, „Мої друзі”, „У дитячому садку”.</p> <p>2. Вчити дітей спілкуватись одне з одним, звертатись до партнера, вислуховувати співрозмовника, відповідати на запитання інших дітей.</p> <p>3. Вміти вести розмову в колі 2-3 дітей. Під час розмови, спілкування дивитися в очі, стояти чи сидіти спокійно, розмовляти з посмішкою на обличчі, не відволікатися, уникати сторонніх жестів, дотримуватися відповідного тону, інтонації.</p> <p>4. Викликати в дітей інтерес до різних типів монологічного мовлення: опису, повідомлення, розповідання. Готувати дітей до самостійної оповіді. Відповідати на запитання вихователя 2 – 3 реченнями за змістом сюжетних картин, за текстами знайомих оповідань, казок, в процесі розглядання предметів, іграшок.</p> <p>5. Закріплювати вміння складати спільні з</p>	<p>1. Вміти добирати першу репліку (фразу) діалогу (вітання, подяка, вибачення, запитання, прохання, наказ, повідомлення) та своєчасно відповідати, вставляти потрібну репліку (слово, фразу: так, ні, не знаю, отожд), підтримувати запропоновану розмову, діалог. Адекватно відповідати на запитання дорослого та звертатися із запитаннями до дорослих.</p>

	<p>вихователем коротенькі описові та сюжетні розповіді домовлянням, повторенням та самостійно складеними реченнями: про іграшки, картини, сюжети, власний досвід.</p> <p>6. Залучати дітей до переказування змісту добре знайомих літературних творів за допомогою навідних запитань, підказування фраз.</p> <p>7. Формувати в дітей уявлення про елементарну структуру висловлювань: а) описових – назва предмета, його ознаки, якості, властивості, призначення; б) сюжетних – початок, середина, кінцівка розповіді.</p> <p>8. Створювати ситуації, які б вимагали від дитини коротенького пояснення( про виконання дії, будову іграшки, майбутні ігри) для розвитку пояснювального мовлення.</p>	
середня	<p>1. Вчити дітей вступати з дорослим в невимушену розмову, вчити використовувати різні форми мовленнєвого етикету, які є типовими для цих стандартизованих ситуацій.</p> <p>2. Підтримувати невимушену тему розмови, звертатись із запитаннями до інших, відповідати на запитання інших дітей.</p> <p>3. Вчити дітей складати описові розповіді</p>	<p>1. Вчити дітей будувати діалог з допомогою дорослих у тематичних ситуаціях:  „Знайомство”, „У колі друзів”, „У колі сім’ї”, „У дитячому садку”, „Ранок”, „Вечір”, „В їдальні”,</p>

	<p>про іграшки та предмети за зразком вихователя, описові розповіді за змістом сюжетних картин</p> <p>( спільно з вихователем, вихователь починає, дитина продовжує, вихователь описує одне кошеня, а дитина – інше), сюжетні розповіді за змістом знайомих дидактичних картин за зразком вихователя.</p> <p>4. Прилучати дітей до складання розповідей на основі сюжетних дидактичних картин, розповідей про свою діяльність за зразком вихователя( Як ми святкували чи прикрашали ялинку, Мій вихідний день, Як ми готували подарунки мамі). Учити розуміти композиційну структуру розповіді ( початок, середина, кінцівка), ознайомити з різними мовними формами початку розповіді ( одного разу, якось це було так, це було в неділю, влітку).</p> <p>5. Переказувати добре знайомі дітям художні твори та казки, дотримуючись інтонаційних засобів виразності, використовуючи пряму мову.</p> <p>6. Продовжувати розвивати пояснювальне мовлення ( спочатку поясни, як ти будеш...), спонукати дітей до міркування ( Як ти гадаєш, чому так трапилося?).</p>	<p>„У крамниці”, „В аптеці”,</p> <p>„Запрошуємо до гри”.</p> <p>2. Розгортати діалог з допомогою мовленнєвих штампів ( Так, мені це до вподоби. А тобі? Я хочу грати. А іграшки в тебе є?</p> <p>3. Уміти вести колективний діалог (3-5 дітей) як у невимушеній розмові, так і під час організованих занять, застосовуючи засоби інтонаційної виразності. У тактовній формі виявляти незгоду, відмову.</p>
старша	1. Виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими, звертатись з різного типу	1. Вміти вести діалог на запропоновані

<p>запитаннями ому? Як? Навіщо? Для чого? Як ви гадаєте? Як на ваш погляд?). Підтримувати розмову, запропоновану дорослими.</p> <p>2. Формувати вміння вести розпитування (Розпитай Незнайка, що він любить»).</p> <p>Уникати грубих, зневажливих слів.</p> <p>Засвоїти ласкаво – лагідні форми звертання ( Катрусю, Іванку, Михайлику, Оксаночко).</p> <p>3. Вчити дітей виявляти ініціативу в розмові з незнайомими дорослими та дітьми (форми звертання, перші репліки).</p> <p>4.Монологічне мовлення. Вчити дітей логічно і послідовно будувати розповідь, без повторів,пауз,жестів (розвивати контекстне мовлення). Виділяти в розповіді початок, середину, кінцівку. Придумувати назву до розповіді. Вчити дітей у всіх видах розповіді вживати образні художньо – поетичні вирази, приказки, фразеологічні звороти, звертання, вигуки, вставні слова, пряму мову( діалогічної єдності).</p> <p>5. Вчити дітей будувати описові розповіді за планом вихователя за змістом сюжетних картин, ігрових ситуацій, про іграшки, предмети, речі, предметні картинки, дії дітей, дотримуючись послідовної структури описової розповіді, складати</p>	<p>теми: „У транспорті”, „У бібліотеці”, „Запрошення”, „Привітання”, „Зустрічі на вулиці”, „Новачок у групі”.</p> <p>2. Вміти починати розмову (знаходити першу репліку діалогу), використовуючи вставні слова та речення: чуєте, дивіться, бачите, прошу вас, перепрошую, даруйте, глянь, кажуть, по – моєму,, я думаю, я гадаю, уявіть собі.</p> <p>3. Своєчасно відповідати на першу репліку, використовуючи стверджувальні слова – речення( так, так – так, авжеж, атож, еге, аякже), заперечні слова – речення ( Ні!</p>
---	---

<p>описові загадки про іграшки, тварин, овочі, фрукти.</p> <p>5. Складати сюжетні розповіді за змістом дидактичних картин за зразком та планом вихователя ( друге півріччя), придумувати свою назву до картин, розповідати про події, які передували зображеному на картині, та ті , які могли б відбутися з героями після зображеного на картині, складати розповіді за частинами картини (за вказівкою вчителя), об'єднуючи окремі розповіді в єдину цілу розповідь ( колективна розповідь), розповіді в зв'язку зі змістом картини, за сюжетом картини з власного досвіду: поєднання описової і сюжетної розповіді за змістом картини; розповіді за серією картин з одним сюжетом, що розвивається.</p> <p>6. Вчити складати розповіді з власного досвіду про спогади дитинства, вихідний день,, літній та зимовий відпочинок, дитячі ранки та свята, діяльність дітей за зразком та планом вихователя на запропоновану тему.</p> <p>7. Складати сюжетні творчі розповіді за зразком та планом вихователя на запропоновану тему: за опорними словами, за однією іграшкою та сюжетною ігровою обстановкою, продовження розповіді (казки), розпочатої вихователем.</p>	<p>Ой ні! Ні в якому разі! Не можу! Не вийде!</p> <p>4. Будувати різні форми діалогу між 2 – 4 дітьми на пропозицію вихователя як на заняттях, так і в повсякденному житті.</p>
---	---

	<p>8. Учити переказувати оповідання та казки близько до тексту: за планом вихователя, самостійно, продовжувати переказ інших дітей, емоційно передавати діалоги героїв твору, емоційне забарвлення мовлення дійових осіб, використовувати авторські, тестові образні вирази, порівняння, метафори, примовки, звертання, вигуки, частки; виявляти творчу імпровізацію за текстом.</p> <p>9. Розвивати оцінювальне ( розповіді – оцінки) та пояснювальне мовлення (пояснення майбутньої гри, будови, малюнка, орієнтації на вулиці), стимулювати розповіді – міркування на різні теми ( Чому падає листя з дерев? Чому ведмідь взимку спить? Чому деякі люди працюють вночі?)</p> <p>10. Вчити дітей контролювати та оцінювати послідовність викладу думок у розповіді, відповідність розповіді попередньому плану, запропонованій темі, опорним словам прослуховуванням записаних розповідей.</p>	
--	--	--

ДОДАТОК Б

### Художні оповідання, вірші, прислів'я, ігри

Запам'ятай, коли незнайомі люди зустрічаються вперше, вони знайомляться, називаючи один одному своє ім'я. Ось так:

— Добрий день!

- Добрий день!
- Скажи, будь ласка, як тебе звати?.
- Моє ім'я Марина. А тебе як звать?
- Я — Олег.
- А як ім'я та по батькові вашої виховательки?
- Олена Семенівна. А як звати твою виховательку?
- Ганна Сидорівна.
- До побачення, Марино.
- На все добре, до зустрічі.

### Новенька

Петрик поспішав у садок. Учора тато купив нову гру, і йому хотілося швидше показати її своїм друзям.

Зайшовши до групової кімнати, побачив, що там уже Богдан і Юрко будували з великих кубиків гараж, а далі про щось жваво розмовляли Настя і Даринка. Все як завжди. Але ні. Хто це там стоїть біля вікна? Якась незнайома дівчинка.

Новенька! — зрозумів Петрик і, широко усміхаючись, підійшов до неї.

— Здрастуй,— сказав він.— Ти, мабуть, новенька? Мене звать Петро. А тебе як?

— Добрий день,— відповіла дівчинка.— А я — Оксана.

— От і познайомилися,— промовив Петрик.— А он там, дивися, Богдан і Юрко, Настя і Даринка, а оце заходять зараз Валя і Мишко. Не сумуй, у нас весело. Нашу виховательку звать Галина Микитівна. Вона дуже добра.

— Ти раніше ходила в дитячий садок? — приєдналася Валя.

— Так. Але тепер ми одержали нову квартиру і їздити туди далеко.

Потроху сходилися діти. Майже кожний намагався сказати щось хороше новенькій, підбадьорити її...

Коли Петрик, зайнятий важливими справами із своїми друзями Вадимом і Максимом, згадав про Оксанку, він побачив її в гурті дівчаток, які весело сміялися, і новенька разом з ними.



### Хороші звичаї

„Доброго ранку!” - кажете ви мамі з татком, коли прокидаєтесь, всім. кого побачите з рідних, друзів чи знайомих хлопчиків та дівчаток. „До побачення!” - кажете ви, прощаючись. „Дякую!”- щиро промовляєте за зроблену вам послугу. І всім від тих слів стає приємно і гарно на душі.

### Ввічливі слова

Як ми говоримо Доброго ранку! Здрастуйте! Добрий день! — кажете ви мамі з татком, коли прокидаєтесь; вихователеві — коли приходите до дитячого садка, друзям — при зустрічі.

До побачення! — кажете ви, йдучи з дитячого садка додому.

Дякую, спасибі — щиро промовляєте за зроблену вам послугу. І всім од тих слів стає приємно й хороше.

Вибачте, пробачте, перепрошую — мовите, коли когось випадково образите.

Будь ласка — промовляєте, звертаючись до інших з проханням.

**Здоровим будь**

Грицько Бойко

*(Уривок)*

Я знайомих як зустріну,—

Привітаюсь неодмінно: — Добрий ранок, добрий день.

А прийду в дитячий сад —

Привітаюсь до малят.

### Чарівні слова

До всіх сердець, як до дверей,

є ключики малі.

їх кожен легко підбере,

якщо йому не лінь.  
 Ти, друже, мушиш знати їх,  
 запам'ятать не важко:  
 маленькі ключики твої —  
 „Спасибі” і „Будь ласка”.

### Казочка про ввічливість

Д. Цвек

Над берегом річки ріс Біб, а в річці плавала маленька Рибка. Побачила вона Боба й згадала, що слід привітатися, та й сказала: „Як ся маєш, старечий (бідняцький) Хлібе?” Біб розсердився і не залишився в боргу, а відповів уїдлимо: „А ти як ся маєш, Розплюйхлібе?”.

Образилася маленька Рибка зі слізьми попливла до мами пожалітися на дошкульні слова Боба. Вислухала її мама і вирішила повчити доньку ввічливості. Попливли вони двоє до берега річки, і звернулася старша Рибка до Боба: „Як ся маєш, Ситий Столе?”

Тоді Біб усміхнувся й шанобливо відповів: „Здоровенька була, Панський Столе!”

Обернулася Рибка до здивованої доньки і сказала: „Як ги привіталася, так тобі й відповіли. Який „добридень”, таке й „доброго здоров'я”.

### Скажи людині „Здрастуйте !”

В.Сухомлинський

Лісовою стежкою йдуть батько й маленький син. Довкола тиша, тільки чути, як десь далеко стукає дятел та лісовий струмочок дзюрчить у лісовій гущині. А ж тут син побачив: назустріч їм іде бабуся з ціпком.

- Тату, куди вона йде? – питає син.

- Зустрічати або проводити, - каже батько й усміхається. Ось ми зустрінемося з нею, ти скажеш їй одне – однісіньке слово:”Здрастуйте!”

- Навіщо ж їй казати це слово? – дивується син. – Вона ж зовсім нам незнайома!

- А ось зустрінемося, скажемо їй це слово, тоді й побачиш, навіщо. Побачиш,

що станеться. Ось і бабуся.

\_ Здрастуй! – каже син.

- Здрастуй – каже батько.

- Здрастуй – каже бабуся й усміхається. І хлопчик тоді здивувався: все довкола змінилося. Сонце засяяло яскравіше. Верховіттями дерев пробіг легенький вітерець – і листя заграло, затремтіло. В куцах заспівали пташки – раніше їх не чути було. На душі в хлопчика легко – легко стало.

- Чому це воно так – питається син.

- Бо ми сказали людині : „Здрастуйте!”.

### **Навіщо знімати шапку**

О. Дорохов

Колись люди ходили озброєні. Ідучи здому, одягали кольчугу, важкі лати, голову ховали під залізний шолом. Переступаючи поріг доброї людини, мандрівний лицар знімає свій шолом і несе його в руці.

- Я тебе не боюся, - говорить він цим жестом господареві. - Бачиш, моя голова відкрита. Я тобі довіряю. Ти - хороша людина, не грабіжник і не зрадник.

Знімаючи шапку, ти показуєш господарям, що поважаєш дім, у який зайшов, поважаєш людей, що живуть у ньому, віриш у їхню порядність, у гарне ставлення до тебе.

Скинувши рукавичку і подавши руку, людина показувала зустрічному. що в руці не тримає зброї.

**Образливе слово**

В. Сухомлинський

Одного разу Син розсердився і згарячу сказав Матері образливе, грубе слово. Заплакала Мати. Схаменувся син, жаль стало йому Матері. Ночей не спить - мучить його совість: адже він образив Матір.

Йшли роки. Син-школяр став дорослою людиною. Настав час їхати йому в далекий край. Поклонився Син Матері низько до землі й говорить:

- Простіть мене, Мамо, за образливе слово.
- Прощаю, -сказала Мати й зітхнула.
- Забудьте, Мамо, що я сказав Вам образливе слово.

Задумалась Мати, геть посмутніла. На її очах з'явилися сльози. Каже вона синові:

- Хочу забути, Сину, а не можу. Рана від колючки загоїться й сліду не залишиться. А рана від слова заживає, проте слід глибокий зостається.

**Рідна мова**

Варвара Гринько

Сію дитині в серденьку ласку,  
 Сійся-родися ніжне „будь ласка”,  
 Вдячне „спасибі”, „вибач” тремтливе,  
 Слово у серці — як зернятко в ниві.  
 „Доброго ранку!” „Світлої днини!”  
 — Щедро даруй ти людям, дитино!  
 Мова барвиста, мова багата,  
 Рідна і тепла, як батьківська хата.

**Прислів'я**

Добре слово краще за цукор і мед.  
 Шануй людей — і тебе шануватимуть.  
 Одне приємне слово — наче сад цвіте.

Якщо ввічливо попросиш, завжди дадуть.

### Падишах у трамваї

Драган Лукич

Пасажирка у трамваї  
 Бучу піднімає.  
 Розкричалась:— Ах!  
 Неподобство, жах  
 Дід сидить, а мій,  
 Мій синок — пестій,  
 Змушений стояти, ноги утомляти.  
 І синок бурмоче, що сидіти хоче,  
 А стояти — ні.  
 — Не шуміть! — сказав  
 Дід на те і встав.  
 А синок вмовстився на сидінні: — Ах!  
 І на всіх дивився, наче падишах.  
*Переклад Оксани Сенатович*

### Здрастуй, хлопчику маленький

Марія Познанська

Здрастуй, хлопчику маленький!  
 Йди в кімнату, ручку дай.  
 Хоч у нас ти і новенький —  
 Не соромсь, за стіл сідай.  
 Будеш снідати із нами:  
 Ось оладки, осьде чай.  
 Плачеш? Хочеться до мами?  
 Ой, не треба, не скучай!  
 В нас ведмедик є і м'ячик,  
 Коник он стоїть в кутку..

. Подивись, ніхто не плаче  
У дитячому садку.

### Вінчування

Темної ночі зорі засяяли,  
Ангели людям радість звіщали:  
„У Вифлеємі, в стайні на сіні  
Христос родився нам на спасіння”  
Слава на небесах Богу,  
Мир вам, люди добрі!  
Радійте і веселіться,  
-Бо Христос народився,  
Божому Сину славу віддайте!  
Слава на небі Богу Святому,  
На землі спокій роду людському.  
Віншуємо нині всім вам, добрі люди!

### Вітання

Б. Гірський

Як вітатися, ти знаєш?  
Хоч воно і важче,  
Не „Привіт” казати треба,  
А „Вітаю” - краще.  
Добридень! Добрий день!  
Дякую. Прошу. Вибачте.  
На здоров'я! До побачення!  
Добраніч!  
Слава Ісусу Христу!  
Слава навіки!  
Христос ся рождає!  
Славімо його!

Христос Воскрес!  
 Воістину Воскрес!  
 Дай Вам, Боже, щастя! Бувайте здорові.

### **Школа ввічливості**

Л. Пшенична

Заходить Галя до кімнати,  
 Забула Галя, що сказати.  
 Стоїть, мовчить, анітелень, Кажі, Галинко: - Добрий день!

### **Як-то гарно, любі діти**

В. Терен

Як-то гарно, любі діти,  
 У вікно вам виглядати!  
 В ньому все: тополі, квіти,  
 Сонце й поле біля хати.  
 На оте вікно ранкове,  
 Що голівки ваші гріє,  
 Схожа наша рідна мова.  
 Цілий світ вона відкриє!  
 Бережіть її, малята,  
 Бо вона - віконце миле,  
 Що колись до нього мати  
 Піднесла вас, посадила...

### **Рідне слово**

М. Тимчак

Над старими яворами  
 Білих буслів білі діти  
 Зранку-раночку дзьобами  
 Вчаться рідно клекотіти.

І рідненько тьохка в лузі  
 Соловей до солов'яти.  
 А мене навча матуся  
 Рідним словом розмовляти  
 Та тільки тому,  
 Хто цурається  
 Рідної мови,  
 Не промовлять вони  
 Ані слова.

**Рідна мова, наче рідна мати**

А. Гураль

Рідна мова, наче рідна мати,  
 І тому, як матір бережи.  
 Хіба ж можна мову забувати?  
 Ти назавжди нею дорожи.  
 Не вживай слова неукраїнські:  
 „Постірати” чи „клубнічний” сік,  
 Чи, скажімо, „в мене є ботінки”  
 Чи „пришити білий воротник”  
 Бо не мова буде це, а суржик,  
 А якщо й матюк ще додаси,  
 Солов'ї тоді поглухнуть в лузі  
 Від такої мовної „краси”.

**Знайомство**

Л. Первомайський

У садочку біля лавки  
 Копається хлопча.  
 А дівчинка-малявочка



Ганяє обруча.  
 Побачив хлопчик дівчинку,  
 Сорочку обтрусив  
 І дівчинку-малявочку  
 Сідати запросив.  
 - Сідайте,- каже,- дівчинко,  
 Не бігайте весь час.  
 Я теж отут скраєчку  
 Посиджу біля вас.

### **А як би ти вчинив?**

Л. Калуська

Оксанка та Яринка гралися ляльками. Тут підбіг Андрійко. Він ненароком штовхнув одну з дівчаток. Оксанка розсердилася, розгнівалася і сказала: „Ага, ти штовхаєшся! Я мамі скажу! Я з тобою дружити не буду!” Хлопчик розгубився і стояв, опустивши голову. Йому було соромно. Андрійко взяв Оксанку за руку і сказав: „Вибач, будь ласка! Я не хотів тебе штовхати. Я зробив це ненавмисно”. Але дівчинка вперто не хотіла йому прощати. Вона ще голосніше закричала: „Ні! Я тобі не пробачу. Ти це навмисно зробив”. Вона так рознервувалася, розплакалася, що аж голівка заболіла, а очі стали червоні від сліз.

### **Оце так навчилася**

Іринка прийшла з дитячого садка й розповідає:

—Мамо,Ганна Іванівна казала, що ми повинні бути ввічливими.

Увесь вечір Іринка намагалася бути до всіх уважною, не забувала казати „чарівні” слова. А другого дня її як підмінили.

— Що з тобою, донечко? — питає мама.— Хіба ти забула про ввічливість?

— А сьогодні нам вихователька нічого не казала.

### **Зайшло сонечко**

В. Сухомлинський

Сонечко зайшло. Потемніло поле. З яру розповзається присмерк по полях і луках. Розтікається, як річка. А на верхівці тополі спалахнули золоті іскорки. Це сонечко послало своє останнє привітання. Спалахнули і погасли. До побачення, сонечко!

### **Казка про солов'я**

Жила в лісі одна солов'їха. Народився у неї маленький соловейко. Він був дуже гарний. Той соловейко знав мову горобця, синички та інших пташечок. Своєї мови не знав. Вирішив соловейко зробити концерт, він зібрав усіх, хто є в лісі, й почав співати. Перебив солов'я орел та й каже до нього: „Ти співаєш чужими голосами, а ти співай своєю мовою. Я хочу почути, як ти січваєш!” Соловей опустил голову, а орел скачав: „Ти вчися своїй мові, а не чужої!” Соловей підняв голову, засміявся та й пішов додому і каже до матері: „Матусю, навчи мене своєї мови”. Соловейко вчився дуже старанно. Він добре вивчив свою рідну солов'їну мову і уже ніколи її не забував.

### **Поздоровляємо**

В. Сухомлинський

Урок у другому класі. Галя підносить руку.

Що ти хочеш сказати, Галю? - питає Ганна Олексіївна.

- У Марійки братик народився, сповіщає Галя. А Марійка - це її подруга. Діти оглядаються з цікавістю на Марійку. Дівчинка аж знітилася. Як це добре! - каже Ганна Олексіївна, вона підходить до Марійки й цілує її -поздоровляємо Марійчину маму з сином, а марійку з братиком.

У класі тихо.

- А що це значить - поздоровляємо? - питає Микола.

Це значить, що в Марійчиної мами, у татка й у самої Марійки - велике щастя.

Народилась людина - й принесла щастя багатьом людям.

У Марійчиної мами народився син.

У Марійчиного тата народився син.

У Марійки народився брат.

У Марійчиного дідуся народився онук.

У бабусі Марійчиної народився онук.

У дядька Марійчиного народився племінник, небіж.

А в нас народився новий приятель.

Он скільки людей стали щасливіші.

Он скільком людям приніс Марійчин брат щастя.

Поздоровляємо - це значить: радіємо разом із Марійчиними мамою й татом, бабусею і дідусем, і з дядьком Марійчиним.

Діти радісно загомоніли: Поздоровляємо... Поздоровляємо...

### **Як покарали зайця**

В.Сухомлинський

В одному лісі на великій зеленій галявині було містечко. Жили в ньому зайці. Жили вони дружною родиною, допомагали одне одному. Побудували собі маленькі будиночки, оберігали своє містечко від хитрої Лисиці та злого Вовка. Виставляли у лісі варту: як тільки наближались Вовк та Лисиця, вони ховались будиночках, а там їм не страшно.

Був у зайців великий город - вони садовили капусту. Кожен трудився на городі: поливав капусту, знищував бур'яни.

Зайці не любили ледарів. Як тільки хтось із зайчисьок уникав роботи, всі зайці виходили на галявину, садовили ледаря на старому пні, висмикували в нього з хвоста волосинку. Це вважалося у зайців за велику ганьбу. Звичайно, при цьому вони говорили слова, що засуджували лінощі й неробство. Та ось у дружній зайцівській родині сталася нечувана подія. Один молодий Заєць пішов

уночі на город і з'їв усю капусту.

Обурені зайці зібралися на галявині й стали думати-гадати, як же покарати злочинця.

Та й ухвалили одноголосно: прогнати молодого Зайця, нехай іде собі куди хоче.

Заплакав той і каже: Це несправедливо. Адже на старому пні я ще ні разу не сидів. Адже волосинки з мого хвоста ще не висмикували - за що ж відразу така суворо кара? Задумались зайці. Вийшов найстаріший, наймудріший Заєць і мовив слово:

- Справді, винні ми самі. Не виховували ми Зайця-злочинця. Не можна так суворо карати. Треба спершу на старий пені посадити й волосинку із хвоста висмикнути.

Посадили Зайця-злочинця на пені, волосинку з хвоста висмикнули, стали промови виголошувати.

Слухає Заєць-злочинець суворі слова, нахилив голову й поглядає на город, здається, там залишилося кілька головок капусти.

## СВЯТКОВИЙ ОБІД

В.Сухомлинський

Ніна живе у великій родині. В неї мати, батько, два брати, дві сестри і бабуся. Ніна в родині найменша: їй восьмий рік. Бабуся - найстарша: їй уже вісімдесят два. Коли сім'я обідає, в бабусі тремтять руки. Несе вона ложку до рота, ложка дрижить із неї капає на стіл.

Незабаром у Ніни день народження. Мама сказала, що на її іменини буде в них святковий обід. На обід Ніна запросить усіх своїх подруг. Ось і гості прийшли Мама накриває стіл білою скатертиною. А Ніна думає: „Це ж і бабуся за стіл сяде. А в неї руки тремтять... Подруги сміятимуться. Розкажуть потім у школі: У Ніниної бабусі руки тремтять”.

Ніна тихенько й каже:

- Мамо, хай бабуся з нами за стіл не сідає.

- Чого? - дивується мати.

- У неї руки тремтять. На стіл капає...

Мама зблідла. Не сказала ні слова, зняла зі столу білу скатертину й сховала її в шафу.

Вона довго сиділа мовчки. А потім сказала:

Бабуся нездужає. Тому святкового обіду не буде. Вітаю тебе, Ніно, з днем народження. Моє тобі побажання: бути людиною.

## Ігри, вправи, інсценівки

### *Гра - інсценівка „Вручення подарунків”*

*Мета:* активізувати вживання дітьми формул мовленнєвого етикету в ситуації вітання, вручення подарунків.

*Хід гри.* Вихователь повідомляє, що сьогодні в Розмовляйка день народження, і він запрошує всіх дітей на своє свято. Діти - запрошені відтворюють ситуацію вітання з днем народження, вручення подарунків. Вихователь слідкує за правильністю використання формул мовленнєвого етикету, оцінює кожну пару, обирає найкращу.

### *Гра „Імітація”*

*Мета:* навчити розпізнавати різні емоційні стани, збагатити знання дітей немовними засобами виразності.

*Матеріал:* набір картинок із зображенням телепузиків, які мають різний настрій.

*Хід гри.* Телепузик просить кожну дитину взяти картки. Діти уважно розглядають всіх персонажів, що виражали певну емоцію, а потім зображали на своєму обличчі схожий настрій. Група дітей відгадувала, який настрій зображувала дитина. Виграє та дитина, яка зробить це краще за всіх.

### *Гра „У кого, який настрій?”*

*Мета:* навчити розпізнавати різні емоційні стани, збагачувати знання дітей немовними засобами виразності.

*Матеріал:* картинки із зображенням телепузиків, які мають різний настрій: веселі, здивовані, сумні, налякані, задоволені.

*Хід гри.* Обиралося незалежне журі з декількох дітей. Діти об'єднувалися в

групки, домовлялися про те, як спільно скласти розповідь, розподіляли ролі. Розігрували складену розповідь за ролями. Незалежне журі оцінювало кожен розіграну розповідь [161].

### **Гра „Дошкільнята — ввічливі діти!”**

Зараз, діти, ми гратимемо у таку цікаву гру. Я розповідатиму одну історію і пропускатиму деякі слова, а ви ці слова будете називати. Отже, починаємо, будьте уважні!

У дитячий садок прийшла новенька дівчинка. Вона зайшла до групової кімнати й тихо сказала: ... . Діти радісно і голосно відповіли їй: ... . Як же її звати? — подумали діти, а Сергійко запитав: ... ? „Наталка”,— відповіла дівчинка. Максимко, ввічливий хлопчик, запропонував їй стілець і сказав: ... . Наталочка сіла і відповіла: ... . Діти почали гратися. Та ось Іринка ненароком штовхнула Наталочку, повернулася до неї і сказала: ... .

Швидко минув день у дитячому садку, вже час додому. Наталочка попрощалася з дітьми. Вона сказала: ... . Діти відповіли їй: ... .

### ***„Зупинимось - познайомимось”***

Діти утворюють два кола: велике й мале, в руках у них ляльки. Діти йдуть по колу в різних напрямках (вліво - вправо) і промовляють слова:

Ми крокуємо, ми крокуємо,

Дуже, дуже поспішаємо.

А тепер зупинимось,

Один з одним познайомимось.

Діти малого кола знайомлять своїх ляльок із сусідами великого кола, використовуючи відповідні формули мовленнєвого етикету.

„Познайомтеся, мій друг...”

Пізнайко приводить свого друга „Незнайку”.

Пізнайко: Діти я хочу вас познайомити з моїм другом „Незнайкою”. Він дуже хотів з вами познайомитись і навчитись, як це можна зробити.

Пізнайко: Діти, знайомтесь, будьласка, це мій друг Незнайко. Навчіть його, як потрібно знайомитись. Діти вчать Незнайку формулам мовленнєвого етикету в ситуації „Знайомство” („Вітання”, „Ввічливі слова” і т. ін.).

### ***„Швидко відповідай”***

Вихователь і діти стоять у колі. Вихователь кидає м'яч дитині і називає одну із форм вітання, привітання, а дитина повинна сказати слово – антонім.

Наприклад:

Добрий день, Оксано

Оксана: До побачення.

Надобраніч, Юлю

Юля: Доброго ранку.

Спочатку вихователь кидає м'яч усім дітям, а потім діти грають самостійно під керівництвом вихователя.

### ***„Порозмовляй з Незнайкою”***

Вихователь: Діти, Незнайку дуже сподобався наш дошкільний заклад, він хоче більше дізнатись про наш дошкільний заклад, групу, про вас, діти. Зараз він вам зателефонує і розпитає вас про все.

Незабудьте з ним вітатись і прощатись.

Незнайко телефонує кожній дитині:

- Ало! Добрий день, Оксанко.

- Доброго дня тобі, Незнайко.

- Як називається ваш дошкільний заклад?

- „Світлячок”.

- Допобачення Оксанко. Дякую тобі.

Незнайко звертається до дітей із запитаннями:

- Як звати виховательку вашої групи?



- До якої групи ти ходиш?
- Як звати помічника вихователя?
- Хто тебе приводить у дошкільний заклад?
- Які твої улюблені іграшки?
- Що ти любила робити в дошкільному закладі?
- Хто твій друг (подруга)?

### ***„У кого кулька?”***

Діти з допомогою лічилки обирають ведучого, який заплющує очі. Діти сидять на стільчиках. вихователь ховає у дітей маленьку кульку і запрошує ведучого: „знайди, у кого кулька”. Діти промовляють слова: „чарівну кульку сховав той, хто скаже навпаки”.

Ведучий почерзі вітається або прощається з кожною дитиною. Всі діти відповідають правильно. Той, у кого схована кулька, відповідає неправильно. Наприклад: „Добрий день, Ігорє!”

- До побачення, Валю.

Той, у кого виявиться кулька, стає ведучим.

### ***„Пізнайко приніс іграшки”***

Пізнайко приніс дітям багато іграшок. Він з допомогою вихователя розставляє їх на полицях.

Вихователь: Які красиві іграшки приніс нам Пізнайко. Ти даси дітям погратись і пограти з ними.

Пізнайко: - звичайно дам тим, хто вміє правильно просити.

Вихователь: Пізнайко, будьласка, дай мені ляльку.

- Дуже вдячна тобі.

Пізнайко роздає іграшки дітям, діти роздивляються, називають їх, розповідають вихователю про іграшки.

Пізнайко просить повернути іграшки, промовляючи ввічливі слова. Гра повторюється. Діти можуть просити іграшки один в одного, обмінюватися ними. Пізнайко слідкує, чи ввічливо діти просять, повертають.

Аналогічно проводяться варіанти гри „Пізнайко допомагає дітям накрити стіл ляльці для обіду, вечері, полудянка”. „Пізнайко допомагає одягатись на прогулянку”, „Незнайко допомагає прибирати в ігровому куточку”.

## Сценарії свят

### Свято рідної мови

Зала прибрана вишиванками. На стіні – портрети Т.Г. Шевченка, Л.Українки,

І.Франка. Заходять діти і стають півколом

Перша дитина. Велична, щедра і прекрасна мова!

Друга дитина. Прозора й чиста, як гірська вода.

Третя дитина. Це України мова барвінкова, така багата й вічно молода.

Ведуча. Гостинно просимо на свято рідної мови.

Вона, як ніжна пісня колискова,

Заходить в серце й душу з ранніх літ.

Ця мова, наче пташка світанкова,

Що гордо лине в свій стрімкий політ.

(Діти сідають. Дівчатка беруть ляльки і співають колискову на вибір музичного керівника. Виходять троє дітей, тримаючи у руках квіти.)

Перша дитина. О мово, ти як дивная сопілка,

То звеселяєш, то хвилюєш нас.

Друга дитина. Тобі вклонялись Леся Українка

Й благословенний батько наш Тарас.

Третя дитина. Від інших мов вона не гірша,

Для українців - наймиліша,

Пісенна, ніжна і дзвінка

Мова Шевченка і Франка. (Діти кладуть квіти до портретів Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка.)

Пісня „Звучи, рідна мово”. Музика О. Семенова, слова А. Демиденка (у виконанні дорослих).

Дитина читає вірш С. Воробкевича „Рідна мова”.

Мово рідна, слово рідне,

Хто вас забуває,  
 Той у грудях не серденько,  
 Тільки камінь має.  
 Як ту мову нам забути,  
 Котрою учила  
 Нас всіх ненька говорити,  
 Ненька наша мила. (Виходять хлопчик з мамою.)

Хлопчик. О рідна мово! Твої ніжні звуки -  
 Це радості і щастя глибина.  
 Мама. Так, ти свята, як ті невтомні руки,  
 Що хліб ростять із щедрого зерна.

Ти зіткана із сонця і блакиті,  
 Неначе доля чиста, осяйна.  
 Хоча багато мов на білім світі,  
 Але у нашім серці ти одна.

Ведуча. Колись класик української літератури Панас Мирний сказав гарні слова про українську мову: „Найбільше і найдорожче добро в кожного народу - це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складає і своє давнє життя, і свої сподівання, розум, досвід, почування”. Давайте і ми пригадаємо прислів'я про мову, приказки, загадки, веселі потішки, пограємо в народні ігри.

(Діти загадують загадки, промовляють прислів'я та приказки (можна влаштувати змагання з батьками: хто більше назве прислів'їв, приказок про дружбу, товаришування та ін., промовить скоромовок), розігрують потішки (наприклад: „Кую, кую чобіток”, „Столярики – молодці”), грають у народні ігри. Після цього діти сідають. Сімейний дует виконує українську народну пісню (на вибір). Ведуча. Як гарно звучала наша рідна мова у віршах, прислів'ях, приказках, загадках, народних іграх! Які ніжні, гарні слова і мелодія української пісні. Послухайте, як про мову сказала Наталочка Аннюк з Івано - Франківська, коли їй було 8 років: Рідна наша мова,

Люба, мила, дорога!

Ми тебе шануєм,

Будем шанувати,

Будем, рідна мово,

Ми тебе кохати.

Рідне слово, миле й дороге,

Ти, мов любя мати, голубиш мене.

(Батько читає вірш І. Малковича „Наша мова – солов’їна”, мама - за вибором.)

Ведуча. Багато гарних слів почули ми про нашу рідну українську мову. Хочемо, щоб ви полюбили і ніколи не цуралися рідного слова, де б не були, щоб зростали в ріднім краю із рідним словом, бо:

Ніхто не має права забувати

Своєї мови рідної ніде,

Як ті пісні, які співала мати,

І як своє дитинство золоте.

Примітка. У сценарії використані вірші Юлії Косинської.

### **Свято „Мова мила, мова рідна”**

**Ведуча 1:-** Добрий день, наші шановні гості, низький Вам

уклін. Запрошуємо вас до нашої господи на хліб та сіль, на слово щире. Сподіваємось, що сьогодні так ясно буде у нашому залі. Ясно від щирих українських посмішок, цікавих поглядів, від аплодисментів. Щасливі ми, що народились і живемо на такій чудовій, багатій, мальовничій українській землі. Щасливі ми, що звеселяють нашу душу і зігрівають серця наші діти -українці, зустрічайте їх. Заходять діти.

**Пісня „Моя Родина”, слова Сингаївського**

Мати, мова, Батьківщина

От і вся моя родина.

Батьківщина, мати, мова

Три джерельні, вічні слова.

Батьківщина, мова, мати

Нам навек не розв'язати.

**Дитина 1:** - Ми малі, та всі ми друзі,

Ми одна родина

А найбільша наша мати

Рідна Україна.

**Ведуча 2:** - Для кожного народу дорога йому мова, а нам, українцям, найближча до серця - українська. Вона співуча і багата.

**Дитина 1:** - Весь Всесвіт в мові розмістився,

Весь світ чарівний в ній звучить.

У слові сонцем заіскрився,

Щоб у чудових звуках жить.

**Дитина 2:** - У нас єдина рідна мова

Всіх, хто живе у цім краю, Вона прекрасна, світанкова,

Я в ній свою наснагу п'ю.

**Дитина 3:** - Бо рідна мова, наче, мати

Снагу і силу нам дає.

Нам стежку в світ дано топтати,

Поки в нас рідна мова є.

**Ведуча 2:** - То ж линь над світом, рідна мова,

Тобі в віках судилось жить.

**Ведуча 1:** - Мій друже! Звертаюсь сьогодні до тебе Мовою Землі твоєї, Мовою матусі твоєї, Народу твого мовою.

**Ведуча 2:**- До найкопітовніших надбань кожного народу належить мова. Тому й називаємо це надбання „Рідна мова”. Рідна, як мати, як Батьківщина, як усе найдорожче серцю.

**Ведуча 1:**- Як гул століть, як шум віків,

Як бурі подих - рідна мова!

Вишневих ніжність пелюстків,

Сурма походу світанкова,  
Неволі стогін, волі спів,  
Життя духовного основа.

**Ведуча 2:-** Україна, Україна - пісня мого серця,  
Що писалася сльозою - сміхом не зітреться,  
Як свіча для мене, сяє первозданно й ново,  
Української молитви кожне віще слово.

Мово, присвятая Богородиця мого народу

**Ведуча 1:-** З чорнозему, з рясту, з роси, з Дніпрвської води, від зорі і місяця народжена. Мово ! Мудра Берегине, що не давала згаснути зеленому вогнищу роду нашого і тримала на небесному олімпі волелюбності, слави і гордого духу. Мово, велична молитва наша, дзвінкова кринице нашого народу.

Пісня „ Мово наша, мово кольорова”.

**Дитина:** Ч.С.Воробкевич „Рідна мова”

Мово рідна, слово рідне,  
Хто вас забуває,  
Той у грудях не серденько,  
А лиш камінь має.

Як ту мову нам забути

Котрою учила

Нас всіх ненька говорити,

Ненька наша мила.

(Виходить хлопчик в українському одязі).

**Ведуча 1:-** Хто ти, хлопчику маленький ?

**Дитина:-** Я син України - неньки,

Українцем я зовуся,

Тою назвою горджуся.

**Ведуча:-** А по чім тебе впізнати ?

**Дитина:-** По українському звичаю.

В мене вдача щира, сміла

І відвага духа, тіла  
 І душа моя здорова  
 Українська в мене мова.

**Ведуча 2:** - О, милозвучна наша мова! О, пісне наша колискова!

Пісня „Колискова „  
 Підростеш ти, сину, вивчиш рідну мову,  
 Не забудь ніколи пісню колискову,  
 Виростеш, як колос, підеш поміж люди  
 Мама рідний голос все з тобою буде.

**Ведуча 2:**- Заспівай мені, мамо моя,  
 Як бувало колись над колискою,  
 Буду слухати, слухати я...  
 В задумі стояти берізкою.

**Ведуча 1:**- Надзвичайно багата наша українська мова. Нею можна писати вірші не тільки ліричні, але й такі, всі слова яких починаються з однієї букви. Такі віршики почитають нам діти.

**Дитина 1:** Мавпенятко мовить : - Мамо,  
 Масла, моркви, маку мало!  
 Миска, мамочко, мілка -  
 Мало містить молока.

**Дитина 2:** Гуска грає на гітарі,  
 Гелготить гусак гагарі,  
 Горобець гука грака,  
 Гава гатить гопака.

**Ведуча 2:**- Що й казати, багата наша мова.

Є в ній протилежні слова. Бо в світі є дві протилежні сили: добро і зло, світло і пільма, любов і ненависть. Виходять троє діток.

**Дитина:- 1:**В нашій мові є слова  
 Зовсім протилежні,  
 І частенько так бува,



Ми від них залежні.

2) Як відійде темна ніч,

Встане день, як квітка

Є товстий, неначе піч,

Є тонкий, як нитка.

3) Хтось так голосно кричить,

Як ворона кряче,

Інший цілий день мовчить,

Мов ковтнув гаряче.

**Ведуча 1:-** Зіграти хочеться мені

Із вами друзі в „Так чи ні”

Вам запитання задаю,

Готуйте відповідь свою.

Відповідай, коли мастак,

Єдиним словом: ні чи так.

Скажіть, співає сом пісні?

- Не гайте з відповіддю!

- Ні!

- Чи вміє плавати гусак? Ну що на це сказати?

- Так!

- А крокодили на сосні Свої будують гнізда?

- Ні!

- Чи може вище гір літак У вишину злетіти?

- Так!

- Узори пишні на вікні Мороз малює взимку?

- Так!

- Ріка біжить удалину, Чи є у неї ноги?

- Ні!

- Чи правда це, що вовк

Наївся груш і яблук ?

- Ні!

- А під кінець скажіть мені

Цікава гра у „ Так чи ні ?” - Так!

**Ведуча 2:-** Чи всі ми вмієм спілкуватись,

По-українськи привітатись?

Чи всі вітання ваші гречні,

Теплом зігріті і сердечні?

Які прощання, побажання?

Чи щирі ми щодо вітання?

**Дитина 1:-** „Чарівні слова „,

Я слова чарівні знаю,

Вивчила охоче,

І в розмові їх вживаю

Зранку і до ночі.

- Доброго здоров'я, Галю!

- Добрий день, Оленко!

- Ти до мене, я до тебе

Звертаємось гарненько.

**Дитина 2:-** З добрим ранком всіх вітаю,

Я іду із хати.

І кажу всім „На добраніч!”

Як лягаю спати.

**Дитина 3:-** „Спасибі „ й „дуже прошу”,

„Вдячний вам”, „будь ласка”

Словом радість вам приношу,

Світ стає, як казка.

**Дитина 4:-** До побачення вам, люди,

Будьте всі здорові,

І слова чарівні всюди

Ви вживайте в мові.

**Ведуча 1:-** У нашій мові є дуже багато лагідних зменшувальних слів. Хто найніжніше назве свою маму? (Діти по черзі називають свою маму).

**Ведуча 1:-** В українській мові є дуже багато веселих потішок, скоромовок та забавлянок. І зараз дівчата наші заспівають „Веселі забавлянки”

**1:-** Ми дівчата голосисті  
І співати любим,  
Проспіваєм забавлянки  
Усім добрим людям. (разом співають).

**1:-** Я сьогодні підмітала  
Віником долівку,  
Все сміття чомусь попало  
На мою голівку.

**2: -** Брала мамині парфуми  
Пирскала на коси,  
І на мене, як на мед,  
Позлітались оси.

**1:-** Я учора у печі  
Наварила каші,  
Ой поїли ж її  
Усі свині наші.

**2:** Ми весною на городі так садили огірки,  
Що з собою пізніше всі шукали ті рядки.  
Проспівали забавлянки  
Ми у вашій хаті,  
Будьте ви завжди веселі,  
Щедрі та багаті.

**Ведуча 1:-** Дякуємо, дівчата, за такі побажання, а коли в хат хліба багато, то й радощів повна хата. (Діти виконують український танок . Група дітей грає на музичних інструментах).

**Ведуча 2:-** Весело та любо дивитися на українських діточок, як вони співають,

танцюють та ще вони вміють гратися в українські народні ігри.

**Пісня - гра „Подоляночка”** (виконують дівчатка групи ).

**Ведуча 1:-** А зараз час перепочити,

Українські скоромовочки повчити.

Адже їх так у нас багато,

Хто перший буде помовляти?

Віл везе важучий віз,

Вовну, вату, верболіз,

Вперся віл і впало з возу

Вісім в'язок верболозу.

**Ведуча 2:-** А прислів'я діти про мову всі знаєте, адже мова наша, ніби, пісня солов'я, співуча, мелодійна, ніжна та задушевна. (Діти читають прислів'я).

**ча 1:-** Люди кажуть, що пісня вранці помагає,

Пісня в горі нас вітає,

Пісня радощі приносить,

Наше серце пісні просить.

Цю пісню-гру знають з давніх-давен. Влітку, коли зацвітають польові квіти, дівчатка плетуть з них собі вінки і запрошують хлопчаків до гри з піснею.

Поклавши руки один одному на плечі, вони стають навпроти дівчаток і йдуть їм назустріч, співаючи.

**Пісня - гра „А ми просо сіяли”.**

**Ведуча 2:-** Ось бачите, діти, яка багата і чудова українська мова. Вона, мов, кринична вода, яку черпаєш, а їй немає ні кінця ні краю. Глибше ви пізнаєте її скарби, коли будете вчитися у школі, але пам'ятайте: де б ви не були - ніколи не забувайте той клаптик землі, де ви народилися, і вивчали ту мову, якою співала мати колискову, на якій ви вимовили перші слова.

**Ведуча 1:-** Не цурайтесь мови, люди, рідного джерельця,

Хай вона струмочком буде, хай дійде до серця.

**Дитина 1:-** Хай вона в піснях лунає кожен день і в свято,

Соловейком хай співає в українській хаті.

**2:-** Бо ж вона така багата і така чудова.

Неповторна і крилата українська мова.

Пісня „Українська рідна мова”, виконують працівники.

**1:-** Із слова починається родина,

Із слова починається наш рід,

Мова колискова, мамина єдина

Щебече соловейком на весь світ

**2: -** Бентежна, тополина, колискова.

Не випита, не вибрана до дна,

-Це наша українська рідна мова,

Немов бандури вічної струна.

### Статистичні методи

Достовірність результатів перевірялися за допомогою критеріїв Колмогорова-Смірнова (однорідність рівнів розмовного мовлення в еспериментальній та контрольній групах).  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова призначений для співставлення двох емпіричних розподілів.

Опишемо  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова.

Розрахунок критичного значення критерію обчислюється за формулою  $d_{кр}=1,36/\sqrt{n}$  ( $\rho \leq 0,05$ ), де  $n$  – обсяг вибірки,  $\rho$  – рівень значущості.

#### Розрахункова таблиця критерію Колмогорова – Смірнова

Рівні розвитку	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичувані емпіричні частоти		Різниця
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
Високий - 1	1	1	0,008	0,008	0,020	0,010	0,010
Достатній - 2	23	20	0,167	0,167	0,197	0,177	<b>0,020</b>
Задовільний-3	52	51	0,400	0,425	0,597	0,602	-0,005
Низький -4	54	48	0,415	0,400	1,012	1,002	0,011
Разом	130	120	1,00	0,41			

Максимальна різниця між накопичуваними емпіричними частотами дорівнює 0,02 і припадає на достатній рівень.

Група	Рівні (%)			
	Високий 1	Достатній 2	задовільний 3	низький 4
ЕГ	0,8	17	42	40,2
КГ	0,8	18	40	41,2

Розрахуємо емпіричне значення критерію  $\lambda = 0,2$   $\rho = 0,9999$

Теоретичне значення  $\lambda = 1,36$  для рівня значущості 0,05

Таким чином  $0,9999 < 1,36$ .

Отже розподіли рівнів розвитку розмовного мовлення у 2 –х вибірках не

розрізняються з достовірністю 95%.

Констатувальний етап

Рівні (x)	n	nx	n(x) <sup>2</sup>
1	1	1	1
2	20	40	80
3	51	153	459
4	48	192	768
$\Sigma$	120	386	1308

Експериментальна група

середнє  $X_{сер}$  3,22  
дисперсія 66,37  
станд. відхилення  $\sigma$  0,48

коєф. варіації V

14,85 <33%

Рівні (x)	n	nx	n(x) <sup>2</sup>
1	1	1	1
2	23	46	92
3	52	156	468
4	54	216	864
$\Sigma$	130	419	1425

Контрольна група

середнє  $X_{сер}$

3,22

коєф. варіації V

15,95 <33%

дисперсія 74,53  
 станд.вiхилення  
 $\sigma$  0,51

Для узагальнення вибірових результатiв на генеральну сукупнiсть розраховано коефiцiєнт варiацiї. У всiх випадках вiн менший 33%. Отже, результати можна поширювати на всю генеральну сукупнiсть.

Формула для обчислення коефiцiєнта варiацiї:

$$V = \sigma / X_{\text{сер}} * 100\%$$

Розрахунки проведенi в таблицях Excel:

Прикiнцевий етап				Експериментальна група
Рiвнi (x)	n	nx	n(x)^2	
1	36	36	36	
2	53	106	211	
3	26	79	238	
4	5	19	77	
$\Sigma$	120	240	562	
середнє $X_{\text{сер}}$	2,00		коеф.варiацiї V	26,48 <33%
дисперсія	81,60			
станд.вiхилення $\sigma$	0,53			
Контрольна група				Контрольна група
Рiвнi (x)	n	nx	n(x)^2	
1	13	13	13	
2	34	68	135	
3	52	156	468	
4	31	125	499	
$\Sigma$	130	361	1115	
середнє $X_{\text{сер}}$	2,78		коеф.варiацiї V	22,54 <33%
дисперсія	110,71			
станд.вiхилення $\sigma$	0,63			

Отже, отриманi результати перевiренi, є достовiрними i пiдтверджують ефективнiсть розробленої експериментальної методики розвитку розмовного мовлення дiтей старшого дошкiльного вiку.



