

Міністерство освіти і науки України

Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

КАЗАНЦЕВА ЛАРИСА ІВАНІВНА

УДК [372.461 + 811.161.2]: 008

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Одеса – 2014

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант - доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України **Богуш Алла Михайлівна**, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор, **Голобородько Євдокія Петрівна**, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, професор кафедри педагогіки і психології;

доктор педагогічних наук, професор **Котик Тетяна Миколаївна**, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти;

доктор педагогічних наук, доцент **Трифорова Олена Сергіївна**, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти.

Захист дисертації відбудеться 04 листопада 2014 р. о 10 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 41.053.01 Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» за адресою: 65029, м. Одеса, вул. Ніщинського, 1.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 36.

Автореферат розіслано 01 жовтня 2014 р.

Учений секретар

спеціалізованої вченої ради

Т. І. Койчева

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Глибинні зміни останніх двадцяти років в Україні – здобуття державної незалежності, широкі демократичні процеси, інтеграція в Європейський і світовий простір – стали підґрунтям для входження нашої країни до відкритого суспільства, в якому відбувається формування української політичної нації через підтримку й розвиток усіх етнокультурних груп населення, що, зі свого боку, спонукає формування багатомовності та полікультурності суспільства як його сучасної ознаки. Розв’язання багатьох проблем полікультурного суспільства пов’язується з діями держави в галузі мовної політики і мовної освіти.

Із прийняттям Закону України «Про мови в Україні» (1989, 2010) та набуттям українською мовою державного статусу вона стала мовою навчання в закладах освіти всіх рівнів, а в освітніх закладах етнічних спільнот – предметом вивчення. Вирішення питань мовної освіти етнічних спільнот передбачає їхнє розв’язання в руслі полікультурного й багатомовного навчання та виховання. Першими вирішувати завдання мовної освіти покликані дошкільні навчальні заклади. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (2001), Базового компонента дошкільної освіти (2012), концептуальних положень освітніх програм сьогодні відроджуються етнічні мови та впроваджується українська мова в навчально-виховний процес дошкільних закладів етнічних спільнот, де мовою навчання та виховання є рідна етнічна мова дошкільників. Зміст навчання української мови на сучасному етапі, визначення мети й завдань відповідає всім багатогранним аспектам функціонування державної мови, що передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя.

Теоретико-методичні питання навчання дітей української державної мови в національних дошкільних закладах ґрунтуються на науково-теоретичних положеннях лінгвістики (А. Бараннікова, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Б. Гавранек, О. Гаркавець, Б. Горнунг, Ю. Жлуктенко, Г. Їжакевич, Ю. Розенцвейг, С. Семчинський, Г. Чередниченко та ін.), психолінгвістики (М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимня, О. Леонтєв, Г. Колшанський, О. Негневицька, Ю. Пассов, І. Румянцева, О. Шахнарович), психології (В. Артемов, Б. Баєв, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Імедадзе, О. Леонтєв, І. Синиця, О. Соколов, Т. Ушакова та ін.), лінгводидактики (В. Бадер, О. Біляєв, Л. Булаховський, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, Т. Котик, Т. Коршун, Л. Кутенко, Н. Луцан, Н. Місяць, Л. Паламар, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, О. Трифонова, М. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський, Л. Щерба та ін.).

За роки незалежності нашої країни зроблено значні кроки в розв’язанні питань навчання дітей дошкільного віку національних спільнот державної мови. Дошкільна лінгводидактика збагатилася теоретико-методичним доробком

дослідників А. Богуш, І. Луценко, В. Ляпунової, Л. Фесенко з питань навчання російськомовних дошкільників української мови; ученими-методистами розроблено парціальні програми навчання української мови в дошкільних закладах із російськомовним статусом (А. Богуш, В. Мовчанюк і О. Хорошковська, К. Стрюк); для підготовки фахівців дошкільної освіти видано підручники й посібники з питань двомовної освіти дітей (А. Богуш, Н. Дзюбишина-Мельник, Т. Котик, К. Крутій, І. Луценко, О. Хорошковська).

Водночас вивчення теоретичних засад і практики навчання української мови як державної в дошкільних навчальних закладах національних спільнот засвідчило наявність суперечностей між:

- сучасним станом розвитку філософії освіти, лінгвістики, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, психолого-педагогічної науки та нерозробленістю методологічних і методичних засад навчання дошкільників національних спільнот української мови як державної з позицій сучасних наукових парадигм антропоцентризму, культурологічного, комунікативного й компетентнісного підходів;

- необхідністю формування всебічно розвиненої білінгвальної мовленнєвої особистості дошкільника, що належить до етнічних спільнот, яка б віддзеркалювала ментальність свого етносу та мала можливість повноцінно влитися в громадянське українське суспільство через знання культури українського народу й володіння українською мовою, та реальним рівнем сформованості україномовної компетенції випускників дошкільних навчальних закладів;

- нагальною потребою вдосконалення змісту й технологій навчання української мови дітей етнічних спільнот у дошкільних закладах та відсутністю програмно-методичних матеріалів, які б ураховували соціомовленнєву специфіку різних регіонів України й особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку під впливом різних лінгвосоціумів.

Необхідність реалізації державної мовної політики України, соціальна значущість розвитку активної багатомовності в полікультурному соціумі нашої держави, еволюційна зміна цілей і функцій мовної освіти та завдань дошкільної освіти визначають актуальність дисертаційної роботи: **«Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося відповідно до наукової теми кафедри теорії і методики дошкільної освіти «Теоретико-методичні засади розвитку особистості в різних видах діяльності» (№ 0109U000187) за тематичним планом науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 6 від 30.01.2003 р.) та узгоджено в Міжвідомчій

раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 9 від 25.11.2003 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й апробації теоретико-методологічних і концептуальних засад та експериментальної методики навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України, що детермінують тенденції засвоєння дітьми другої мови на засадах культурологічного, комунікативного й компетентнісного підходів.

Завдання дослідження:

1. Розробити теоретико-методичні й концептуальні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України.

2. Визначити й схарактеризувати феномен «дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі»; уточнити поняття «полікультурний простір України», «полікультурне мовленнєве середовище», «етнічні спільноти», «державна мовна політика», «рідна мова», «нерідна мова».

3. З'ясувати особливості полікультурного мовленнєвого середовища південно-східного регіону України.

4. Виявити особливості впливу соціолінгвістичних чинників на засвоєння дітьми старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

5. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі.

6. Обґрунтувати педагогічні умови ефективного навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

7. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови старших дошкільників у закладах освіти з регіональними мовами навчання.

Предмет дослідження – зміст, форми, засоби, методи та педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні залежності результативності навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі від цілісності побудови навчального процесу ДНЗ як педагогічної системи, що охоплює зміст, принципи, форми, засоби, методи та прийоми, які є адекватними структурно-компонентному складу полікультурного мовленнєвого середовища, зорієнтованого на дитину як суб'єкт і об'єкт навчально-мовленнєвої діяльності з проекцією на оволодіння нею різними видами україномовних мовленнєвих і комунікативної компетенцій.

Загальна гіпотеза конкретизована частковими гіпотезами, що передбачають реалізацію на формувальному етапі дослідження таких педагогічних умов:

– забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу;

- наявність позитивно-емоційних стимулів у навчанні дітей української мови;
- максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову й навчально-мовленнєву діяльність;
- усвідомлене засвоєння дітьми старшого дошкільного віку української мови.

Провідна ідея дослідження: навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі зумовлюється спеціальною організацією розвивального потенціалу україномовного стимульованого мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу, спрямованого на формування в дітей фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової та комунікативної компетенцій.

Концепція дослідження. Теоретичне й практичне вивчення проблеми дало змогу сформулювати концепцію щодо навчання дітей української мови в полікультурному просторі, зумовлену суттєвими парадигмальними змінами в сучасній освіті, пов'язаними з модернізацією її вихідної ланки – дошкільної, вимогами Базового компонента дошкільної освіти щодо навчання дітей етнічних спільнот української мови як державної. Зasadнича ідея концепції базується на культурологічному, комунікативному та компетентнісному підходах, які передбачають формування в дітей старшого дошкільного віку мовленнєвих умінь і навичок, що дозволять дошкільникам вільно, невимушено, комунікативно виправдано користуватись українською мовою в процесі сприймання, репродукції та створення висловлювань різних форм і жанрів у полікультурному мовленнєвому середовищі дошкільних навчальних закладів.

Ефективність процесу розвитку вмінь і навичок українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку в полікультурному мовленнєвому середовищі залежить від того, наскільки в змісті та методиці навчання буде враховано схожість і відмінність рідної та української мов, питому вагу функціонування української мови в полікультурному соціумі та в сім'ї, наявність зовнішніх (занурення дітей в активне україномовне середовище, наявність мовно-мовленнєвого зразка тощо) та внутрішніх (бажання вивчати українську мову, інтерес до словникового складу української мови тощо) стимулів, методичного супроводу навчання дітей української мови з урахуванням різноманітних форм організації україномовної навчально-мовленнєвої діяльності.

Концепція дослідження містить такі взаємопов'язані концепти:

Методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення та мовленнєвої діяльності, акумулює філософську базу, висвітлюючи взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до формування двомовної мовленнєвої особистості дитини з таких позицій:

- філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів «культура і мова», «полікультурність», «багатомовність», «мовленнєва діяльність»; вивчити атрибутивні параметри на основі зіставлення їх з однопорядковими категоріями

(етнічна культура, етнічна мова, рідна мова, мовлення, діяльність, розвиток, білінгвізм, комунікація, текст, дискурс);

– діяльнісного підходу, що ґрунтується на діяльній природі розвитку мовлення та включення дитини в різні види мовленнєвої діяльності, що стимулюють її мовленнєву активність, формують здатність до регулювання свого мовлення, коригування результатів мовленнєвої діяльності для успішного вирішення різноманітних комунікативно-мовленнєвих завдань.

Культурологічний концепт, який розглядає соціальні явища як предмет культури в сукупності відповідних теоретико-методологічних положень, що забезпечують засвоєння мови в контексті представленої нею культури й духовності; сприяють розвитку високоморальної, національно свідомої особистості, відкритої до засвоєння інших культур і мов, міжкультурного діалогу, здатної до мовленнєвої та творчої діяльності в полікультурному просторі.

Комунікативний концепт спрямовує процес навчання мови в цільовому, змістовому й технологічному компонентах на оволодіння спілкуванням у всіх його основних функціях: пізнавальній, регулятивній, ціннісно-орієнтаційній, етикетній; на опанування механізму практичного володіння мовними засобами для здійснення успішної комунікації.

Компетентнісний концепт зорієнтований на формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой мовленнєвої особистості, яка вільно володіє засобами мови, свідомо й доречно їх використовує в мовленнєвій діяльності, здатна до ефективної комунікації.

Технологічний концепт передбачає розробку лінгводидактичної моделі й експериментальної методики навчання старших дошкільників української мови, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки означеного процесу, що ґрунтується на діагностувальній основі; обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості україномовних компетенцій дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичний концепт дослідження становить психолінгвістичний, лінгвістичний і педагогічний аналіз сутності теорії мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та навчально-комунікативної діяльності й різних видів мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогова) та комунікативної компетенцій, визначення провідних чинників, що впливають на ефективність формування двомовної мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку.

Теоретичними засадами дослідження виступили праці з філософії, культурології, лінгвістики та психології про сутність культури як суспільно-історичного й антропологічного явища (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Ф. Буслаєв, Л. Виготський, Л. Гумільов, В. Гумбольдт, Д. Ліхачов, Ю. Лотман, О. Потебня, К. Ясперс), дослідження педагогів у галузі полікультурної освіти (Д. Бенкс, Б. Бім-Бад, Є. Бондаревська, В. Борисенков, С. Гессен, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, В. Дороз), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему та міжмовні зв'язки (Л. Бараннікова, У. Вайнрайх, Б. Горнунг,

Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, А. Мартіне, В. Розенцвейг, А. Росетті, С. Семчинський, Б. Серебренніков, Ч. Фергюсон, Е. Хауген, Л. Щерба); психологів, психолінгвістів із проблем раннього та одночасного засвоєння двох мов (А. Алхазішвілі, А. Богуш, Л. Виготський, І. Зимня, Н. Імедадзе, В. Ламберт, Ю. Леві, О. Леонтєв, В. Леопольд, О. Негневицька, У. Пенфільд, К. Протасова, І. Румянцева, Ж. Ронже, А. Табуре-Келлер, Д. Узнадзе, О. Шахнарович), з теорії мовленнєвої діяльності, закономірностей засвоєння мови й розвитку мовлення (В. Артемов, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Д. Слобін, А. Супрун, Т. Ушакова); взаємозв'язок дихотомій «мова і мовлення» (М. Вашуленко, Г. Колшанський, О. Леонтєв, Ф. де Соссюр, Л. Щерба), лінгводидактів із теорії та методики навчання рідної та другої (близькоспорідненої) мов (В. Бадер, О. Біляєв, А. Богуш, Л. Булаховський, М. Вашуленко, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, В. Масальський, Н. Мєсяць, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, Б. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський), із розвитку мовлення дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гвоздев, Н. Горбунова, Д. Ельконін, Л. Калмикова, К. Крутій, О. Леонтєв, Н. Луцан, А. Маркова, Т. Піроженко, Ф. Сохін, О. Трифонова, О. Ушакова, О. Шахнарович).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених мети та завдань дослідження було використано теоретичні, емпіричні й статистичні методи. *Теоретичні:* аналіз філософських, культурологічних, лінгвістичних, соціолінгвістичних, психолінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерел із метою визначення теоретико-методичних засад дослідження і виявлення ступеня розробленості проблеми; узагальнення – для визначення понятійного апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень і висновків; системно-структурний – для виявлення структури лінгводидактичної системи, взаємозв'язків її компонентів, встановлення оптимальних чинників її цілісного функціонування; *емпіричні:* вивчення законодавчих і нормативних документів, досвіду навчання української мови в дошкільних закладах південно-східного регіону країни з метою аналізу стану досліджуваної проблеми в аспекті її практичного розв'язання; моделювання – для конструювання експериментальної моделі навчання та з'ясування механізму її функціонування. *Діагностувальні методи:* спостереження, анкетування, опитування, завдання – для визначення характеристики соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону, рівня розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку; педагогічний (формувальний) експеримент; статистичні методи, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для перевірки ефективності експериментальної методики навчання старших дошкільників української мови.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося з дітьми старшого дошкільного віку, їхніми батьками та вихователями російськомовних і україномовних дошкільних закладів №№ 22, 167 м. Запоріжжя, № 3 м. Бердянська;

№№ 1, 23, 36 м. Херсона; № 110 м. Миколаєва; № 35 м. Донецька; № 208 м. Дніпропетровська та № 4 м. Дніпродзержинська Дніпропетровської області; №№ 7, 12 м. Алчевська Луганської області. На констатувальному етапі експерименту брало участь 400 дітей старшого дошкільного віку, 450 вихователів, 7000 батьків; на формувальному етапі – 200 старших дошкільників.

Наукова новизна дослідження: уперше науково обґрунтовано теоретико-методичні та концептуальні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі (культурологічний, комунікативний, компетентнісний підходи); визначено сутність поняття «дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі»; розроблено лінгводидактичну модель навчання української мови дітей старшого дошкільного віку, що обіймала пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий і оцінно-рефлексивний етапи; визначено та обґрунтовано ієрархічну систему принципів навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі України; виявлено та схарактеризовано чинники впливу (стан соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону, ставлення батьків до використання засобів родинної педагогіки в навчанні дітей української мови, мовна ситуація в дошкільних навчальних закладах регіону, рівень володіння українською мовою вихователями ДНЗ регіону, рівень сформованості лінгвометодичних компетенцій вихователів) на розвиток українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку південно-східного регіону України; схарактеризовано полікультурне мовленнєве середовище південно-східного регіону України; виявлено особливості впливу соціолінгвістичних чинників на засвоєння дітьми старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі регіону; визначено критерії (фонетична, лексична, граматична, діалогова, комунікативна компетенції) та відповідні показники навчання української мови в полікультурному просторі; схарактеризовано рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі України; висвітлено сутність україномовних компетенцій дошкільників із російськомовним типом спілкування; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови ефективного навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України (забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; наявність позитивно-емоційних стимулів; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову та навчально-мовленнєву діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови); уточнено поняття «полікультурний простір України»; «полікультурне мовленнєве середовище», «державна мовна політика», «етнічна спільнота», «рідна мова», «нерідна мова». Набула подальшого розвитку методика розвитку мовлення та навчання дітей української мови в багатомовному полікультурному просторі.

Практична значущість дослідження визначається його спрямованістю на підвищення ефективності навчання дошкільників української мови в полікультурному просторі. Розроблено діагностувальну та експериментальну методики навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі; систему експериментальних занять, дидактичних ігор, мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих вправ із навчання старших дошкільників української мови. Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки програм із навчання дітей другої мови в багатомовному полікультурному просторі України, спецкурсів, спецсемініарів, програми з методики навчання дошкільників української мови як державної для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Особистий внесок здобувача в роботах у співавторстві в колективних монографіях полягає в з'ясуванні понять «дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі України»; визначенні особливостей соціомовленнєвого середовища полікультурного простору південно-східного регіону України як чинника формування україномовної компетенції дошкільників; висвітленні теоретичних засад навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ етнічних спільнот; визначенні критеріїв та показників сформованості компетенцій українського мовлення в старших дошкільників; розробці діагностувальних завдань вивчення рівнів сформованості українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи дошкільних навчальних закладів № 20 м. Бердянська (акт про впровадження № 151 від 21.02.2014 р.); №№ 11, 69 м. Херсона (акт про впровадження № 28/01.03 від 20.02.2014 р.); № 4/12 м. Запоріжжя (акт про впровадження № 07.01-19/171 від 17.02.2014 р.); № 51 м. Миколаєва (акт про впровадження № 860/05-01/01-01-17 від 21.02.2014 р.); № 35 (акт про впровадження № 10 від 26.02.2014 р.) та № 309 (акт про впровадження № 12-14 від 27.02.2014 р.) м. Донецька; № 208 (акт про впровадження № 105/01 від 27.11.2013 р.) та № 329 (акт про впровадження № 173 від 27.11.2013 р.) м. Дніпропетровська; № 24 м. Дніпродзержинська Дніпропетровської обл. (акт про впровадження № 01-14/187 від 03.12.2013 р.); № 2 м. Алчевська Луганської обл. (акт про впровадження № 01-23 / 561 від 19.03.2014 р.); Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 756 від 24.04.2014 р.); Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (акт про впровадження № 469 від 30.11.2013 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 06/2400 від 24.12.2013 р.); Бердянського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 64-08/303 від 27.02.2014 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів відповідно до мети, об'єкта, предмета й завдань дослідження, аналізом теоретичних та емпіричних даних; репрезентативністю й масштабністю проведених опитувань і анкетувань та тривалістю експериментів, багаторічним терміном апробації основних концептуальних положень дослідження; широким використанням ідей дослідження в практиці навчання дошкільників української мови.

Апробація результатів дослідження проводилася в ході виступів та обговорень його основних положень і результатів на науково-методичних і науково-практичних конференціях, семінарах, конгресах, форумах різного рівня: міжнародних конференціях «Проблеми наступності у підготовці дітей дошкільного і молодшого шкільного віку до життєдіяльності» (Бердянськ, 2002), «Мир детства и образование» (Россия, Магнитогорск, 2007), «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ століття» (Чернівці, 2011), «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (Київ, 2012), «Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій» (Кривий Ріг, 2012), «Education and innovation» (Грузія, Гори, 2012), «Сучасні проблеми підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграційного процесу» (Київ, 2013), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 2013), «Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки» (Россия, Москва, 2013), «Актуальные проблемы современной психологии, социологии и педагогики» (Донецк, 2013), «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля» (Херсон, 2014), «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Россия, Великий Новгород, 2014), «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики» (Київ, 2014); всеукраїнських конференціях «Питання вікової та педагогічної психології у науковому доробку Л. С. Виготського» (Бердянськ, 1996), «Актуальні проблеми дошкільної освіти та підготовки фахівців на сучасному етапі» (Бердянськ, 2000), «Навчання, виховання та розвиток» (Бердянськ, 2004), «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти» (Слов'янськ, 2007), «Проблема трансформації підготовки кадрів дошкільної освіти в контексті входження України до Європейського освітнього простору» (Бердянськ, 2007), «Стратегії та перспективи розвитку дошкільної освіти в сучасних умовах» (Мелітополь, 2011), «Модернізація змісту передшкільної освіти» (Миколаїв, 2013), «Полікультурна освіта в Україні: історія, сучасність, перспективи» (Бердянськ, 2013); Третьюму (Запоріжжя, 2012), П'ятому (Запоріжжя, 2014) міжнародних освітніх форумах «Особистість в єдиному освітньому просторі»; міжнародних педагогічних конгресах «Теоретико-методичні

засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (Миколаїв, 2012); «Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі» (Луганськ, 2013).

Основні положення дослідження обговорювалися на засіданнях кафедр теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Матеріали кандидатської дисертації «Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку», захищеної в 1994 році, у тексті докторської дисертації не було використано.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 50 наукових працях, серед яких: 5 монографій (з них 2 – одноосібні), 27 статей у фахових виданнях України, 5 – у фахових і періодичних виданнях інших країн (Німеччина, Італія, Росія), 12 – апробаційного характеру, 1 – додатково відображає наукові результати дисертації.

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (591 найменування) і 9 додатків на 26 сторінках. У роботі вміщено 25 таблиць, 5 рисунків, які обіймають 10 самостійних сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 408 сторінках. Повний обсяг дисертаційної роботи становить 490 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, визначено його мету, завдання, гіпотезу, об'єкт, предмет, концепцію; розкрито наукову новизну та практичну значущість; висвітлено методи дослідження; подано відомості щодо апробації, впровадження результатів наукового пошуку та структури дисертаційної роботи.

У першому розділі «**Соціокультурний підхід до навчання дітей дошкільного віку української мови в полікультурному просторі**» розглянуто методологічні засади навчання дошкільників української мови як державної (нерідної) з урахуванням соціокультурних умов полікультурного простору південно-східного регіону на засадах культурологічного підходу; з'ясовано сутність понять «полікультурний простір», «полікультурне мовленнєве середовище», «культурологічний підхід», «етнічна спільнота», «державна мовна політика».

На органічний зв'язок культури і мови вказували О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, К. Ушинський. Мова і культура формують особистість і творця культурних цінностей. Ефективне навчання мови можливе в контексті культурологічного підходу, в основу якого покладено ідею взаємопов'язаного опанування мови і культури (І. Бім, А. Богуш, Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Селевко, Ю. Степанова). Культурологічний підхід визнає епіцентром людину, яка пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, індивідуальної та колективно-

мовленнєвої творчості; забезпечує особистісно-смісловий розвиток дитини, підтримує індивідуальність, унікальність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозміни й культурного саморозвитку (Є. Бондаревська).

Концептуальними для подальшого дослідження обрано такі положення культурологічного підходу: формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку передбачає залучення їх до опанування культурних цінностей народу, мова якого вивчається, оскільки вплив культури відбувається в процесі включення особистості в соціокультурний простір, культурні цінності народу (Є. Верещагін, В. Костомаров, Р. Мін'яр-Белоручев); навчання мови здійснюється з орієнтацією на «діалог культур», одночасне вивчення рідної і нерідної культур у процесі формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування (М. Бахтін, Ю. Пассов); діяльнісно-творчу спрямованість навчально-виховної роботи, що передбачає визначену культурно доцільну мету занурення дітей у мовленнєву активно-творчу діяльність у соціокультурній і полікультурній сферах (А. Богуш).

Стрижневим поняттям культурологічного підходу є «культура». Філософи і психологи тлумачать культуру як спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений у матеріальних і духовних цінностях, у системі соціальних норм і настанов, сукупності ставлення людей до природи, до себе та інших (А. Білецький, М. Каган, Д. Ліхачов, Ю. Лотман, Е. Маркарян); як продукт соціальної активності людських колективів та становлення окремої людської особистості (Є. Верещагін). Педагогіка вбачає в понятті «культура» інші семантичні контексти: домінантною визнається функція творення іншої людини. Із педагогічного погляду, людина формується лише в результаті свого прилучення до культури, саме тому людинотворча функція визнається провідною, нею визначаються всі інші функції культури: передання соціального досвіду, регулятивна, ціннісна, духовна, знакова, що сприяють об'єднанню народів, розвивають національну самосвідомість, інтернаціональні орієнтири людей. Отже, культура є універсальним прогресивним чинником у розвитку багатонаціонального, полікультурного, полімовного суспільства, націй, етносів та окремих особистостей (С. Арутюнов, В. Біблер, З. Малькова, Л. Супрунова та ін.).

Полікультурний простір розуміємо як множинність різних і рівних, самоцінних культур та їхніх представників, що перетинаються, контактують і взаємодіють між собою в певній просторовій і часовій заданості на засадах плюралізму й діалогу, яким притаманна етнічна й національна свідомість, сукупність етнокультурних знань і вмінь, сформованість соціокультурних та комунікативних компетентностей.

Полікультурний простір у загальноукраїнському контексті характеризується утвердженням позицій української етнічності й культури, формуванням силового поля окремих етнічних спільнот та регіональною специфікою етнічних культур, оскільки вони функціонують у місцях компактного поселення (Р. Антонюк, В. Євтух, А. Колодій, А. Леонова, М. Рябчук). Південно-східний регіон України

має особливу соціоетнокультурну характеристику, засновану на принципах багатоманітності, діалогу та взаємодії культур. У регіональному етнокультурному просторі України досить помітне місце посідають українська культурна традиція та культура росіян. Культурам етнічних спільнот належить незначне місце в регіональному етнокультурному просторі. Сьогодні в регіоні фіксуються не усталені етнокультурні системи, а елементи грецької, болгарської, німецької, польської, вірменської та інших етнічних культур.

Складником полікультурного простору виступає полікультурне мовленнєве середовище, під яким розуміємо соціокультурний багатомовний простір, де взаємодіють носії різних етнічних культур, які володіють та з різним ступенем інтенсивності використовують кілька мовних систем – етнічну, державну і мову міжетнічного спілкування – та у своїй комунікативно-мовленнєвій діяльності послуговуються загальноствореними правилами на рівнях офіційного, міжкультурного й міжнаціонального спілкування.

Процеси міжнаціональної взаємодії та міжкультурної комунікації в полікультурній багатонаціональній державі врегульовуються механізмами національної державної політики, складовою якої є мовна державна політика. Мовна політика, будучи одним із найвагоміших складників державної політики, спрямовується на гармонізацію національних відносин, зміцнення стабільності політичного суспільства через забезпечення умов для реалізації духовних, культурних і мовних потреб усіх етнічних груп. Державна мовна політика в галузі освіти знаходить свою реалізацію в концепціях мовної освіти, що спрямовані на забезпечення права громадян на навчання або вивчення рідної (етнічної) мови, обов'язкове вивчення української як державної мови для входження кожного громадянина в українське суспільство та створення можливостей для опанування контактної етнічної мови як засобу міжетнічного спілкування.

Домінантою сучасної мовної освіти виступає орієнтація на навчання та виховання багатомовного громадянина полікультурної держави. Кінцевою метою мовної освіти є автономна багатомовність, що має забезпечити успішну комунікацію всіх суб'єктів лінгвосоціуму та створити передумови для конструктивного діалогу культур. Багатомовна освіта реалізується наскрізною системою, починаючи з дошкільної ланки. У системі дошкільної освіти діють нормативно-правові засади забезпечення полімовної освіти: на територіях з переважно російськомовним типом спілкування населення функціонують україномовні й російськомовні дошкільні навчальні заклади, в яких створюються умови для вдосконалення дітьми рідномовних російськомовних навичок і опанування державної української мови. У місцях концентрованого проживання етнічних меншин у закладах з українською чи російською мовами навчання й виховання відкриваються групи з навчанням чи вивченням етнічних мов. Нагальним питанням дошкільної освіти постає комплексний підхід до розбудови багатомовної освіти, розробка концепції мовної освіти дошкільників у

полікультурному мовленнєвому середовищі.

У другому розділі «**Білінгвізм як наукова проблема**» схарактеризовано психолінгвістичні та педагогічні засади білінгвізму, лінгвістичні явища інтерференції і транспозиції в процесі взаємодії мов, висвітлено феномен дитячого білінгвізму.

Полікультурне мовленнєве середовище закономірно стимулює функціонування двох чи більше різних мов, що породжує низку проблем: співіснування кількох мов, міжмовні контакти, міжмовну взаємодію, явища інтерференції та транспозиції, багатомовність (полілінгвізм) та двомовність (білінгвізм).

У науковому обігу використовують два термінологічні еквіваленти в номінації досліджуваного явища – білінгвізм і двомовність. Білінгвізм учені визначають як вільне користування мовцем двома різними мовами (В. Аврорін, А. Богуш, Л. Виготський, І. Синиця, О. Шахнарович, А. Яциквічус та ін.); функціонування обох мов у спілкуванні тих самих носіїв (Н. Імедадзе, Ю. Жлуктенко, О. Негневицька); мовленнєвий механізм, що дозволяє людині вільно користуватись у спілкуванні двома мовами (Є. Верещагін). Двомовність трактується вченими як досконале володіння мовцем обома мовами (І. Протченко); здібність користуватись двома мовами як рідними (Л. Блумфілд); однаково вільне використання двох різних мов за будь-яких умов, зокрема, і в сім'ї (В. Аврорін).

Ступінь володіння другою мовою і тип білінгвізму залежить від умов та способів набуття двомовності (В. Абаєв, В. Аврорін, А. Богуш, Д. Дешерієв, А. Мартіне, А. Супрун, Ч. Фергюсон, Л. Щерба). Учені виокремлюють «складний» білінгвізм, що формується в змішаних умовах поперемінного використання двох мов, і «координований», який набувається в умовах нечастого переключення з однієї мови на іншу (С. Ервін, Ч. Осгуд); «збалансований» – характеризується вільним володінням двома мовами, «незбалансований» – вільне володіння однією з мов (А. Ребер). Відповідно до умов формування білінгвізму визначають такі його типи: змішаний і чистий, автономний, координативний, субординативний, нормативний, ненормативний, природний, штучний, синтезований, контактний, дистантний (А. Богуш, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, Р. Міньяр-Белоручев, А. Супрун, Ч. Фергюсон, Е. Хауген, Л. Щерба та ін.).

Процес формування двомовності супроводжується взаємодією мов у формі інтерференції – взаємопорушення, змішування, неусвідомленого використання в процесі побудови висловлювань однією мовою елементів іншої мовної системи (А. Супрун); неусвідомленого, спонтанного, безпосереднього перенесення елементів однієї мови в мовлення іншою мовою (А. Богуш). Зазначимо, що прояв інтерференції в мовленні біглотів розглядається як негативне явище, оскільки воно супроводжується мовленнєвими огріхами, помилками. Інтерференцію визначено за такими критеріями: за походженням – внутрішню і зовнішню (А. Богуш, М. Успенський); за характером перенесення навичок – пряму і непряму (Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, В. Розенцвейг, М. Шанський); за характером прояву – явну і приховану (Ю. Жлуктенко,

В. Розенцвейг, А. Супрун); за лінгвістичним рівнем – фонетичну, лексико-семантичну, лексико-словотворчу, лексико-фразеологічну, граматичну.

Під час засвоєння дітьми другої мови, особливо близькоспорідненої, спостерігається позитивний вплив першої (рідної) мови у вигляді перенесення знань, умінь і навичок, тобто позитивне перенесення, «транспозиції». У свідомості мовця відбуваються процеси взаємодії мовних систем – система другої мови нашаровується на систему першої, а в засвоєнні другої – мовці використовують досвід, знання, вміння та здібності з першої мови (А. Богуш, Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, О. Залевська, О. Леонт'єв, О. Негневицька, А. Супрун). Відзначається, що у вивченні споріднених мов можливостей для транспозиції значно більше, ніж для інтерференції (Є. Верещагін, Г. Коваль, Н. М'єсяць, Н. Пашковська, А. Супрун, Л. Уман, М. Шанський). Транспозицію, як й інтерференцію, можна передбачити на підставі порівняльного аналізу двох мов і визначити межі спільних чи відмінних явищ, що ввійдуть до поля прогнозованої інтерференції або транспозиції.

Найбільш сприятливими для набуття двомовності є вікові періоди раннього й дошкільного дитинства (А. Богуш, У. Вайнрайх, Л. Виготський, Т. Виноградова, Н. Імедадзе, Н. Надудварі, К. Протасова, Ж. Ронжа, Л. Щерба, Е. Хауген та ін.). Це пов'язується з пластичністю мозку (У. Пенфільд, Л. Робертс, Х. Уолт), найінтенсивнішим функціонуванням вроджених механізмів (І. Румянцева, Е. Пулгрем), достатнім опануванням дітьми рідної мови як засобу комунікації (А. Богуш, П. Гальперін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Негневицька, О. Шахнарович), функціонування мовною та мовленнєвою здібностями (А. Алхазішвілі, Г. Богін, М. Кляйн, Г. Чиршева).

Відзначаються унікальні можливості дітей раннього та дошкільного віку в одночасному засвоєнні двох і більше мов (В. Альперіна, О. Ван, Н. Імедадзе, М. Кляйн, В. Леопольд, К. Протасова, Ж. Ронже, І. Румянцева, А. Табуре-Келлер, А. де Хувер). Чисельними дослідженнями доведено, що білінгвізм позитивно позначається на інтелектуальному, лінгвістичному, металінгвістичному, комунікативному й особистісному розвитку дітей.

У третьому розділі **«Методологічні концепти навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі»** висвітлено комунікативний і компетентнісний підходи до навчання мови й розвитку мовлення, схарактеризовано дискурсивну діяльність дошкільників, визначено сутність мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій дітей дошкільного віку.

Комунікативна стратегія мовної освіти пов'язується із сучасним науковим трактуванням мети та процесу навчання мови, зорієнтованих на таку систему, в якій навчання мови відбувається в процесі комунікації. Мета навчання за комунікативною стратегією визначається як формування мовної (мовленнєвої) особистості, що володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різноманітних формах і жанрах мовлення та в

різних сферах спілкування (В. Артемов, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Успенський). При цьому шлях до мети стає «власне практичним користуванням мовою» (Ю. Пассов). Комунікативна стратегія розв'язує питання співвідношення теорії і практики в навчанні мови в прагматичній площині та як теоретична концепція сучасної лінгводидактики. За цією стратегією відбувається процес засвоєння мовного матеріалу в процесі мовленнєвої діяльності з перевагою мовленнєвої практики (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Рябова, І. Салістра, Г. Шелехова). Теоретичним підґрунтям комунікативного підходу виступає діалектичний взаємозв'язок мови і мовлення, відповідно до якого формою існування мови, виявом її життєздатності є мовлення, а саме мовлення є процесом використання мови для спілкування, мислетворення, пізнання дійсності, здобуття та збереження знань (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Потебня, С. Рубінштейн, Л. Щєбра). Означений методологічний концепт спрямовує комунікативно-зорієнтоване навчання на можливість опанувати мову в безпосередньому зв'язку з умовами її функціонування в процесі спілкування.

Організація навчання на комунікативній основі відбувається з позицій діяльнісного підходу. У його контексті спілкування розглядається як особливий вид інтерактивної діяльності, якому притаманні всі характеристики діяльності як такої – структурність, цілеспрямованість, цілісність, змістовність, мотивованість, операціональність, евристичність, результативність (Б. Ананьєв, Л. Божович, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Розвиток мовлення в сучасній лінгводидактиці відбувається в руслі теорії мовленнєвої діяльності (Ф. де Соссюр, Л. Щєрба), розвинутої теоретиками психології діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) і психолінгвістики (М. Жинкін, І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, О. Шахнарович). Доведено, що п'ятифазна структура діяльнісного акту (С. Рубінштейн) зберігається і в мовленнєвій діяльності та відтворює процес породження мовленнєвого висловлювання. Внутрішній механізм становить такий алгоритм мовленнєвого акту: мовленнєва інтенція, внутрішня програма мовленнєвої дії, реалізація внутрішньої програми, планування висловлювання в конкретній формі, втілення висловлювання в словесну форму (О. Шахнарович). Процес навчання на комунікативній основі стає моделлю комунікації з відтворенням її будови, компонентів і внутрішньої механіки: наявності двох (кількох) комунікантів, екстралінгвістичної ситуації з вираженими й усвідомленими потребами, активності співрозмовників, спрямованої на досягнення комунікативної мети; за основними характеристиками навчальна комунікація співвідноситься з реальним спілкуванням: має діяльнісну природу, цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність, змістовність.

Розвиток українського мовлення дітей дошкільного віку розглядаємо в царині таких понять, як текст, дискурс і дискурсивна діяльність (Ф. Бацевич, Л. Бессонова,

В. Варакіна, Т. ван Дейк, В. Дем'янков, О. Кубрякова, М. Пентилюк, Ю. Степанов, О. Селіванова). Текст у комунікативній лінгвістиці розуміють як результат спілкування й водночас його структурно-мовну складову. Дискурс тлумачать як вербалізовану в тексті комунікативну інтеракцію адресанта й адресата, що відбувається в конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях і спрямовану на здійснення конкретного когнітивного, емоційного чи інтелектуального прагматичного впливу (В. Варакіна); як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, письмову, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників (Ф. Бацевич).

Дискурсивний підхід до навчання дозволяє вести мову про дискурсивну діяльність і дискурсивну компетентність мовної (мовленнєвої) особистості (Г. Богін, А. Богуш, М. В'ятютнев, Н. Головіна, О. Кучеренко, К. Сєдов, О. Трифонова та ін.).

Теоретико-методичні дослідження дискурсивної діяльності дітей дошкільного віку знайшли наукове підґрунтя в працях психологів і психолінгвістів (Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Леонтєв, Т. Піроженко, Т. Ушакова, О. Шахнарович та ін.). Під дискурсивною діяльністю розуміють вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, чинниками якої виступають мовленнєві дії, мовленнєві вміння й навички, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, діалогічний і монологічний дискурси у взаємодії з мовними і немовними засобами виразності (А. Богуш). У визначенні поняття «дискурсивна діяльність» зосереджуємося на комунікативній і когнітивній сутностях явища. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія й тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, переданні та створенні нових знань, результатом чого стають тексти в жанровій і типологічній різноманітності. Дискурсивну діяльність дітей дошкільного віку в полікультурному просторі розуміємо як вербалізовану соціокультурну взаємодію дітей-мовців у конкретних соціально-комунікативних, соціолінгвістичних прагматичних ситуаціях, у яких вони здійснюють переключення з однієї на іншу мовну систему, що спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, і що синтезує й відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про довкілля і про себе, бажання, цінності, настанови та спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного чи прагматичного впливу на адресата.

Навчання дітей старшого дошкільного віку української мови відбувається на компетентнісній основі. Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» і «компетенція» (Г. Беленька, Н. Бібік, А. Богуш, Є. Бондаревська, М. Вашуленко, І. Гудзик, І. Зимня, Л. Коваль, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Садохін, А. Хуторської). Компетентність потрактовується як сукупна характеристика особистості, що акумулює в собі

систему знань, умінь та навичок, особистісних рис і якостей, ціннісних орієнтацій і настанов, життєвий досвід, набутий у процесі організованого навчання, засобів неформальної освіти та стихійного впливу середовища. Компетентність формується з окремих компетенцій, але не зводиться до їхньої суми. Компетенція є об'єктивно-ідеальною категорією, відчуженою від суб'єкта, яка, як задана соціальна вимога, використовується для характеристики діяльності людини. Компетентнісний підхід у системі дошкільної освіти зорієнтований на цілісний розвиток дитини, що вимагає чіткого визначення рівня засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, усвідомлює, вміє, застосовує, здатна, оцінює, дотримується, проявляє ставлення), набуття нею життєво важливих компетенцій з різних сфер (вимог до розвиненості, навченості та вихованості).

У дошкільній галузі лінгводидактики усталився компетентнісний підхід до навчання дітей мови. Вчені виокремлюють мовну (Є. Божович, Л. Божович, І. Гудзик, М. Львов, Л. Мацько, М. Пентилюк, Є. Соботович, Н. Хомський, Н. Шумарова), мовленнєву компетенції (А. Богуш, Є. Божович, М. Вашуленко, І. Зимня, Л. Калмикова, К. Крутій, М. Пентилюк), компонентами яких є фонетична, лексична, граматична, діалогічна й монологічна компетенції, комунікативну компетенцію та компетентність (А. Богуш, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Леонт'єв, Ю. Пассов, Т. Піроженко). Мовна, мовленнєва й комунікативна належать до ключових компетенцій дитини-дошкільника (А. Арушанова, А. Богуш, Є. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій, Л. Парамонова та ін.). Ключова компетенція дитини дошкільного віку – це особистісно-усвідомлювана система знань, умінь і навичок, яка ввійшла в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст та універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах діяльності дітей у процесі вирішення безлічі життєво значущих проблем (К. Крутій). Кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетенцій є комунікативна компетенція. Вона носить інтегральну сутність, виявляючи сформованість усіх видів мовленнєвої і мовної компетенцій. Під комунікативною компетенцією дітей дошкільного віку розуміють комплексне застосування мовних і немовних засобів для комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, виявляти ініціативність спілкування (А. Богуш).

У четвертому розділі **«Стан розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України»** презентовано соціомовленнєву специфіку комунікації в родині дітей дошкільного віку південно-східного регіону (за вибором батьками мови спілкування) і результати її стихійного впливу на засвоєння дітьми української мови, ставлення батьків і характер застосування засобів родинної педагогіки щодо навчання дітей української мови; мовленнєву ситуацію в ДНЗ південно-східного регіону. Визначено критерії, показники оцінювання та схарактеризовано рівні розвитку української мови в дітей старшого дошкільного віку з російськомовним типом спілкування.

Результати пошуково-розвідувального етапу експерименту засвідчили

незадовільний стан володіння українською мовою педагогами російськомовних та україномовних ДНЗ. У вихователів здебільшого наявне суржикове мовлення, змішаний тип білінгвізму. Аналіз чинних програм розвитку, навчання й виховання дітей дошкільного віку виявив відсутність програмно-методичних матеріалів, які б ураховували вимоги оновленого стандарту дошкільної освіти щодо розвитку української мови в дошкільників з не-українським типом спілкування, мовленнєву ситуацію регіону та характер впливів лінгвосоціуму на мовленнєвий розвиток дітей.

У дослідженні визначено критерії та показники оцінки рівнів розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку з російськомовним типом спілкування. Фонетична компетенція з показниками: нормативна вимова звуків і звукосполучень у словах української мови; оволодіння темпом мовлення; оволодіння наголосом. Лексична компетенція з показниками: розуміння слів і текстів українською мовою; багатство словника дітей відповідно до тематичних груп; наявність у мовленні образних виразів, знання малих фольклорних форм; відповідність словника дітей нормам літературної української мови. Граматична компетенція з показниками: морфологічна правильність мовлення; синтаксична правильність мовлення; вміння продукувати граматичні конструкції. Діамонологічна компетенція з показниками: вміння вести діалог; переказувати художні тексти; складати розповіді українською мовою на запропоновану тему. Комунікативна компетенція з показниками: ініціативність спілкування українською мовою; вміння підтримувати розмову.

Визначено рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України: достатній, вищий за середній, середній і низький.

Достатній рівень. Мовлення дітей загалом відповідає орфоепічним нормам української мови, діти припускають незначні огріхи інтерферентного характеру у вимові звуків і звукосполучень, здебільшого правильно наголошують слова української мови. Мовлення вирізняється інтонаційною виразністю, помірним темпом і силою голосу. У словнику наявні слова загальноживаної лексики із близьких досвіду дітей тем, вживаються різні частини мови (іменники, дієслова, прикметники, займенники, прислівники, прийменники). У спеціальних завданнях із обстежуваного масиву українських лексем діти правильно відтворюють більше 75% слів. Вони вміють утворювати синтаксичні конструкції різноманітні за будовою і складністю (прості, складні, складнопідрядні, складносурядні речення), але можуть припускати в них 1-2 граматичні помилки. Діти достатнього рівня розвитку українського мовлення добре розуміють звернене до них розмовне мовлення, прочитаний художній твір, дослівно відтворюють із тексту фрази і вирази, добирають слова близькі за значенням, переказують українські твори переважно близько до тексту. Знають напам'ять 4 і більше поетичних творів українською мовою. Здатні складати діалоги з 4-5 діалогічних едіностей. Продують короткі розповіді з власного досвіду, за темою, за картинкою, які

складаються з 4-5 і більше речень. У діалогах і розповідях вони припускають незначну кількість інтерферем. Діти охоче підтримують розмову, ставлять і відповідають на запитання, можуть першими вступати в розмову, знаючи, що співрозмовник україномовний, уживають вербальні форми мовленнєвого етикету.

Вищий за середній рівень розвитку українського мовлення. У мовленні дітей цього рівня наявні незначні фонетичні огріхи інтерферентного походження, подекуди припускаються неточності наголосу. Діти зазвичай доречно вживають засоби інтонаційної виразності, водночас подекуди виявляють повільний темп мовлення і тихий голос. Вони розуміють звернене до них українське мовлення, прочитаний художній твір, відтворюють із тексту слова, вирази, добирають близькі за значенням слова. Володіють значною кількістю слів української мови, однак вживають російські лексеми та інтерферемі. У спеціальних завданнях називають від 50% до 75% слів української мови за окремими темами. У словниковому складі їхнього мовлення переважають іменники, займенники та дієслова, подекуди вживаються прикметники й прислівники. У мовленні дітей наявні граматичні помилки, пов'язані із впливом російської мови, особливо частотними є помилки словозміни. Діти продукують переважно прості поширені, складносурядні безсполучникові чи зі сполучниками речення. Здатні складати діалоги з 3-4 діалогічних єдностей, створювати стислі оповідання з власного досвіду, за картинкою (з 3-4 речень), при цьому вживають окремі російські слова та словосполучення. Перекази літературно-художніх текстів відтворюють частково російською мовою. Знають напам'ять 3-4 твори української літератури та фольклору. Адекватно реагують на україномовну розмову, відповідають на запитання українською мовою, у власних ініціативних репліках допускають змішування лексем обох мов. Позитивно ставляться до спілкування українською мовою.

У дітей **середнього рівня** розвитку українського мовлення трапляються помилки у вимові специфічних звуків і звукосполучень української мови. У словах, схожих за звуковим складом із російськими, припускаються помилок у наголосі. Мовлення маловиразне, монотонне, невпевнене, з довгими паузами, повторами. Загалом розуміють розмовне мовлення і зміст літературного україномовного тексту. У словнику наявні слова української мови з тематичних груп близьких їхньому досвіду. У спеціальних завданнях відтворюють від 25% до 50% загальнонавчаної лексики. У мовленні переважають іменники, займенники та дієслова, відсутні образні вирази, приказки, емоційна та поетична лексика. Досить помітними є граматичні огріхи як результат впливу російської мови, синтаксис висловлювань спрощений і одноманітний. У діалогах та переказах творів переважає російськомовний компонент лексичного складу. Діти знають напам'ять 1-2 поетичних твори, здатні скласти діалог із 2-3 діалогічних єдностей, репліки яких переважно однослівні. При самостійному складанні розповідей діти відчують помітні утруднення; створені ними тексти – короткі, змістовно бідні, незв'язні, неструктуровані. На розмову з україномовним співрозмовником погоджуються неохоче, відповідають однослівно, здебільшого російськомовними фразами.

Низький рівень розвитку українського мовлення властивий дітям, які тільки починають опановувати українську мову. Їхнє мовлення невиразне, містить помилки орфоепічного характеру. Діти не вживають специфічних україномовних звукосполучень і звуків, промовляють їх за російською орфоепічною нормою. Під час слухання недостатньо усвідомлюють літературний текст, у розмові з україномовним співрозмовником уточнюють значення слів, просять повторити російською. Лексичний склад українського мовлення дуже бідний, відсутня образна лексика, у спеціальних завданнях виявляють знання до 25% слів обстежуваного мінімуму. Синтаксис спрощений і одноманітний, переважають речення простих конструкцій, міститься багато граматичних помилок. Діти неохоче ведуть діалог, відмовляються відповідати українською мовою. Здійснюють фрагментарний переказ текстів переважно російською мовою з окремими україномовними лексемами; не вміють або відмовляються самостійно створювати монологічні дискурси.

Для визначення рівнів володіння українською мовою старшими дошкільниками було розроблено серію діагностувальних завдань до кожного показника означених мовленнєвих компетенцій. Уміння правильно вимовляти звуки та звукосполучення української мови виявлялися в дидактичних іграх «Яких героїв мультфільмів ти знаєш?» і «Кому що потрібно?»; темп мовлення – у жартівливій грі «Говорили жуки»; володіння наголосом – у вправі «Скажи навпаки». Лексична компетенція за визначеними показниками з'ясовувалася в дидактичних іграх «Про що моя загадка?», «Підкажи слово», у вправі «Що ти про них знаєш?», ігровій ситуації «Поклади ляльку спати», завданні «Українські народні свята». Рівень граматичної компетенції вивчався в дидактичних іграх «Чекаємо на гостей», «Про що попросив друг?», «Поясни, чому?», «Хто з чим працює?», «Який предмет?». Діамонологічна компетенція дітей старшого дошкільного віку визначалася в ігровій ситуації «Давайте познайомимось», дидактичній грі «Домашня сценка», переказах оповідання «Котики і пташка», казки «Лисичка і Журавель», складанні розповіді із власного досвіду «Мій ранок вдома», за картинкою «Прощання з птахами». Рівень розвитку комунікативної компетенції за показником здатності ініціювати спілкування українською мовою виявлявся в умовній комунікативній ситуації «Що б ти сказав, аби допомогти» та реальній ситуації «У мене є цікава книжка»; показник здатності підтримувати розмову діагностувався в комунікативних ситуаціях «Наші домашні улюбленці» та «Який гарний куточок природи!».

За результатами констатувального етапу дослідження з'ясовано, що 0,1% дітей експериментальних і 0,3% – контрольних груп виявили достатній рівень розвитку українського мовлення; рівень, вищий за середній, було виявлено в 9,7% дітей експериментальних і у 8,4% – контрольних груп; середній рівень розвитку було зафіксовано у 23,4% дітей експериментальних і в 23,9% – контрольних груп; на низькому рівні розвитку українського мовлення перебувала переважна більшість

дошкільників (66,8% – в експериментальних і 67,4% – в контрольних групах російськомовних ДНЗ).

У п'ятому розділі **«Експериментальна методика навчання дітей дошкільного віку української мови в південно-східному регіоні України»** презентовано лінгводидактичну модель та експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку української мови; визначено й науково обґрунтовано принципи й педагогічні умови навчання української мови; подано результати прикінцевого етапу дослідження.

Лінгводидактичну модель та експериментальну методику навчання старших дошкільників української мови побудовано з урахуванням загальнодидактичних принципів: спрямованості навчання на розв'язання в єдності завдань освіти, виховання та розвитку, зв'язку теорії з практикою, активності та самостійності, науковості, доступності, систематичності, наступності й перспективності, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації та диференціації, наочності, свідомості, міцності й дієвості результатів навчання, гуманності та демократичності (Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Загвязинський, І. Лернер, В. Онищук, І. Підкасистий, М. Скаткін, О. Савченко); загальнометодичних: взаємозв'язку вивчення мови та розвитку мислення; взаємозумовленості засвоєння граматичної будови й лексичного складу мови; уваги до матерії мови; розуміння мовних значень; вивчення мови у структурній цілісності; вивчення мовних явищ в єдності форми та змісту; розвитку мовного чуття; випереджувального розвитку усного мовлення; залежності темпів збагачення мови від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок (З. Бакеєва, Є. Голобородько, О. Дудников, В. Масальський, К. Плиско, О. Текучов, Л. Федоренко, М. Шанський); часткових методичних принципів: опори на рідну мову; комунікативної спрямованості; взаємозв'язку в навчанні мови і мовлення; взаємозв'язку лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників навчання; взаємодії та взаємопроникнення різних типів мовлення; засвоєння мовних знань через різні види мовленнєвої діяльності; комплексності; функціональності; навчання мови за типовими моделями; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей; мовленнєвого середовища й настанов на мову (А. Богуш, Г. Городілова, І.Ілліна, І. Іллясов, В. Краєвський, Т. Ладиженська, М. Львов, Ю. Пассов, В. Скалкін, Г. Яббаров) та спеціальних принципів, які визначали тактику розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності та засвоєння матеріалу з різних мовленнєвих розділів (А. Богуш).

Педагогічними умовами ефективного навчання старших дошкільників української мови виступили: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільних навчальних закладів; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні української мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови.

Оскільки результативність навчання залежить від підготовки педагогічних кадрів, для вихователів експериментальних дошкільних навчальних закладів було

проведено семінари-практикуми «Вчимо дітей української мови в полікультурному просторі регіону» та «Особливості методики навчання української мови як другої». У межах семінару-практикуму було прочитано лекції та проведено низку практичних занять. Упродовж роботи семінарів вихователі мали можливість працювати з накопичувальними теками, в яких було підготовлено матеріали до семінарів-практикумів, а саме: логіко-схематичні плани лекцій; порівняльні таблиці мовних систем; таблиці типових помилок в українському мовленні дошкільників у результаті інтерферентних впливів їхньої рідної мови; правила-п'ятки літературної вимови, граматики української мови, тематичні порівняльні словники, плани різних типів занять (комплексне, інтегроване, тематичне, коригувальне); тексти мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих вправ та ігор, ігрових мовленнєвих ситуацій, конспекти занять, сценарії свят.

Для батьків проведено семінари-практикуми, на яких здійснювали їхню підготовку до спільної роботи з дошкільними закладами щодо навчання дітей української мови. Для кожної родини було підготовлено теки з текстами віршів для заучування, літературних творів для читання та інсценування; тексти народних словесних ігор; зміст і правила проведення рухливих та дидактичних ігор із дітьми в умовах сім'ї.

Було розроблено лінгводидактичну модель навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в умовах полікультурного простору південно-східного регіону, в якій відтворено основні науково-теоретичні концепти методики, мету, форми та методи навчання, педагогічні умови, етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, оцінно-рефлексивний.

Метою першого – **пізнавально-орієнтувального** – етапу було ознайомлення дітей з українською культурою, звичаями, оберегами, святами; формування здатності відтворювати знання засобами української мови. Навчання дітей сприймати й розуміти розмовне мовлення, нескладні літературні тексти українською мовою, наслідувати окремі слова, словоформи, фрази. Формували навички українського мовлення на основі уявлень про відмінності явищ російської та української мов.

Провідними методами та прийомами навчання української мови на цьому етапі виступили екскурсії-огляди, розглядання предметів і бесіди про них, розповіді вихователя, перегляд відеофільмів, читання й театралізація літературних творів, мовленнєві вправи та ситуації, дидактичні ігри, чистомовки, скоромовки, презентація мовних явищ української мови, порівняння та зіставлення звуків, слів і граматичних форм української та російської мов, тлумачення понять українською мовою, уточнення значення слів, імітації мовних одиниць.

Провідними формами навчання на пізнавально-орієнтувальному етапі були комплексні мовленнєві заняття з української мови, інтегровані та заняття з художнього читання й розповідання дітям, розваги за українськими народними традиціями.

Комплексні мовленнєві заняття було розроблено з таких тем: «Знайомство. Ввічливі слова», «Наш дошкільний заклад», «Улюблені ігри та іграшки», «Родина. Родинні стосунки», «Побутові речі», «Тварини і рослини», «Продукти харчування», «Транспорт і місто», «Праця дорослих», «Машини-помічники», «Явища природи і пори року», «Свята», «Спортивні розваги і подорожі», «Школа. Навчальне приладдя», «Україна – моя Батьківщина».

Інтегровані заняття передбачали пізнавальну, мовленнєву та комунікативно-мовленнєву діяльність дітей. Вони спрямовувалися на збагачення знань старших дошкільників із народознавства засобами української мови та набуття ними мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Тему і зміст інтегрованого заняття визначав народознавчий компонент, мовленнєвий компонент передбачав уведення в активне мовлення дітей мовних одиниць української мови (лексем, фразем, образних зворотів, граматичних і синтаксичних форм) відповідно до теми заняття. Мовний і комунікативно-мовленнєвий компоненти інтегрованого заняття забезпечували глибоке занурення дітей в україномовну мовленнєву діяльність, а здійснення українською мовою народознавчої роботи сприяло реалізації таких педагогічних умов, як: створення україномовного розвивального мовленнєвого середовища, позитивний вплив емоційних стимулів на засвоєння української лексики. На заняттях знайомили дітей з етносами, які мешкають у соціокультурному просторі південно-східного регіону (росіян, болгар, греків, німців, вірмен, євреїв), з культурою народів-сусідів – житлом, їжею, одягом, символами, що виражаються у словах-назвах, формували уявлення про різноманітність і відмінність довкілля та світу людей і водночас про спільне, що поєднує представників різних народів, що робить їхні культури зрозумілими й цінними для всіх, хто живе поруч, як-от: етичні та естетичні норми, базові уявлення про добро і зло, духовність, мораль. Розуміння основних людських чеснот, моральних і духовних цінностей через мудрість казок давало дітям відчуття схожості та зрозумілості різних культур. Для занять добиралися казки з українського фольклору і фонду казок інших етносів, між змістом та ідеєю яких встановлювалися певні культурні, духовні, етико-естетичні паралелі.

Упродовж експериментального навчання проводились індивідуально-групові заняття, метою яких було закріплення мовленнєвих умінь і навичок, набутих на попередніх заняттях. Кожна дитина залучалася до індивідуально-групових занять не менше, ніж двічі на тиждень.

На заняттях усіх типів здійснювалася робота з розвитку мовної, мовленнєвих та комунікативної компетенцій. Розвиток фонетичної компетенції передбачав засвоєння дітьми уявлень про орфоепічну норму і формування звуковимовних навичок на основі зіставлення фонетичних явищ російської та української мов. Усвідомленню дітьми орфоепічної норми, розвитку мовного та міжмовного чуття, міжмовній диференціації звуків сприяли слухові вправи на розпізнавання приналежності слів до певної мови: «Зайве слово», «Впіймай звук», «Впізнай

слово». Для вправ добиралися слова з мінімальними орфоепічними відмінностями в обох мовах. Стимулами мовленнєвої активності дітей були мовленнєві завдання з ігровими діями – плескати в долоні чи піднімати картку, руки, якщо діти в низці українських слів, схожих за звуковим складом, упізнавали російське слово.

Для збагачення лексичного складу мовлення дітей керувалися методичною типологією лінгвістичної диференціації словників за подібністю / розбіжністю в російській та українській мовах (С. Канюка, Л. Кутенко) і принципом ситуативно-тематичної близькості лексики. Презентація та семантизація слів здійснювалися як за допомогою візуалізації наочності, тлумачення понять, так і на основі тексту (художні твори та розповіді, що були складені вихователями). Дітей залучали до самостійного пояснення значень слів на основі усвідомлення загального контексту.

Серед провідних прийомів розвитку лексичної компетенції дітей було використано семантизацію та введення не окремих слів, а синонімічних чи антонімічних пар і словосполучень, оскільки, за Г. Пальмером, дитина витрачає стільки саме зусиль на запам'ятовування словосполучення, як і одного слова. Вводилися словосполучення для засвоєння службових частин мови (*біля будинку, крізь скло, до кімнати*), дієслів (*сіли малювати, пішли працювати*), антонімічні пари прикметників і прислівників за ознакою протилежності значень (*малий – великий, швидко – повільно, важка – легка*). У дидактичних іграх «Які різні предмети», «Зима – літо», «День – ніч», «Дикі – свійські» за картинками вводилися словосполучення з протилежним значенням (*широка дорога – вузька стежина; високе дерево – низький куц; товста книжка – тоненький зошит; дикий звір – свійська тварина*).

Запам'ятовуванню слів сприяли ігри «Чого не стало?», «Що сховали?», «Якого кольору?», «Вгадаю із заплющеними очима», «Скільки?», в яких діти виконували прості ігрові дії – ховали предмет за ширму, під хустину, пропонували вгадати іграшку на дотик тощо. Активізації та засвоєнню слів сприяв прийом перепитування, ігри і вправи на промовляння слів з наочним та без наочного підказування на зразок «Магазин», «Виставка», «Зоопарк», «У саду», «Транспорт», «Ранкові процедури». У них діти обирали з кількох названих слів одне, що відповідало ситуації: «Якого звіра ти хочеш побачити в зоопарку: мавпу, лева чи вовка?». «Яким транспортом ти дістаєшся до дошкільного закладу: трамваєм, автобусом чи автомобілем?».

Закріплення лексики в самостійних висловлюваннях відбувалося в дидактичних іграх із лялькою. Різноманітні сюжети з включенням ляльки як основного персонажа надавали практично необмежені можливості для формування лексичних навичок з усіх доступних дітям тем і ситуацій: «Вдягнемо ляльку на прогулянку», «Придбаємо одяг для ляльки», «Зваримо для ляльки обід», «Приготуємо ляльці ліжко», «Допоможемо прибрати кімнату», «Лялька зустрічає гостей» тощо. Розвиткові лексичного багатства мовлення сприяли дидактичні ігри на закріплення назв предметів; якостей, властивостей і ознак предметів та назв дій і ознак дій: «Чим багатий кошик?», «Літній букет», «Як

тварини хатки будують?», «Які бувають машини?, «Як машини людям допомагають?», «Як бути здоровим?» і т. ін.

Розвиток граматичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку відбувався на основі порівняння граматичних систем двох мов, комунікативно-мовленнєвої спрямованості навчального процесу, націленості на формування мовленнєвих навичок користування граматичною системою української мови. Методика розвитку граматичної компетенції з української мови спрямовувалася насамперед на усвідомлення спільного й організацію позитивного перенесення умінь і навичок із першої мови в другу. Успішність перенесення граматичної навички з рідної мови в другу залежала від міцності сформованих навичок з рідної мови; гнучкості навичок і здатності застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях; усвідомлення, що це граматичне явище є однаковим в обох мовах. Граматичний матеріал, що не збігався у двох мовах, викликав найбільші труднощі для засвоєння дітьми та провокував прояви інтерференції. Запобіганню негативного перенесення слугував передусім прийом прямого зіставлення мовних явищ в ігрових (імітаційних і конструктивних) вправах: у них діти вправлялися в механічній вимові складних чи відмінних за вимовою граматичних форм та закріплювали навичку на різному лексичному матеріалі для забезпечення міцності.

Розвиток діалогічного мовлення був підпорядкований основній меті навчання української мови – формуванню комунікативного мовлення. Передусім знайомили дітей зі структурою діалогу (діалогічною єдністю), з різними типами діалогічних дискурсів, які відповідають 5 функціям мови: передаванню та запиту інформації (повідомлення, розпитування, уточнення); висловлюванню та з'ясуванню морально-етичних стосунків (вибачення, запрошення, згода / незгода, співчуття); висловлюванню та з'ясуванню емоційних стосунків (задоволення / незадоволення, інтерес / відсутність інтересу); порадам щось зробити, пропозиції допомоги; соціалізації та формулам мовленнєвого етикету (привітання, знайомство, прощання, привертання уваги, вітання). Водночас із розвитком мовленнєвих умінь, пов'язаних з автоматизацією семантичних і ситуативних кліше, відбувалося навчання немовної поведінки – міміки, жестів, поз у стандартних ситуаціях спілкування українською мовою.

На пізнавально-орієнтувальному етапі провідним методом навчання діалогічного дискурсу був зразок діалогу, який складався, розігрувався педагогом за ролями та надавався дітям для наслідування. Обов'язковим у навчанні репродукувати діалоги був прийом опису ситуації, пояснення словесних дій учасників діалогу, коментар до вживання тих чи тих мовних засобів – ключових слів, етикетних форм, звертань, образної лексики. Розвиткові діалогічних навичок сприяли літературні діалоги та діалоги кумулятивних казок. Для автоматизації навичок діалогічного мовлення було розроблено систему тренувальних вправ, у них діти вчилися створювати мікродіалоги за різними типами діалогічних дискурсів. Тренувальні вправи використовувалися для засвоєння дітьми готових мовленнєвих моделей, різних типів діалогічних дискурсів шляхом багаторазової

імітації. Було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ для навчання дітей будувати діалог у різних ситуаціях спілкування, а саме: «Привітання», «Прощання», «Знайомство», «Прохання», «Подяка», «Вибачення», «Пропозиція допомогти», «Відмова», «Пропозиція спільної гри, справи», «Вітання зі святом», «Розпитування», «Підказка», «Співчуття» і т. ін. До кожної ситуації було складено словничок мовленнєвих кліше, типових реплік, формул мовленнєвого етикету, які поступово вводилися й активізувалися в процесі побудови діалогічних єдностей.

Робота з розвитку монологічного мовлення спрямовувалася на навчання дітей максимально точно відтворювати невеликі за обсягом розповіді вихователя або літературні прозові тексти, складати розповіді з опорою на зразок вихователя. Дітей знайомили зі структурою різних типів монологу: описом, розповіддю, поясненням, міркуванням. Ураховуючи невеликий словниковий запас і обмеженість мовленнєвих навичок дітей з української мови, для переказу добиралися тексти, в яких максимально містилася лексика та граматики, засвоєна на попередніх заняттях.

У другій половині дня для активізації словника, граматичних форм, реплік, формул мовленнєвого етикету проводилися розваги за українськими традиціями «Улюблені гостинці», «На гостини до бабусі й дідуся», «Добрі слова», «Кращий помічник», «Друзів хлібом-сіллю зустрічаймо», «Українська хата» і т. ін.

Метою другого – **репродуктивно-мовленнєвого** – етапу було навчити дітей відтворювати мовні одиниці всіх рівнів (від звуків – до монологів), розуміючи їхню приналежність до української мови на основі міжмовних порівнянь; створювати висловлювання різного рівня за аналогією з морфологічними, синтаксичними, діамологічними моделями засвоєної лексики.

Провідними методами на цьому етапі навчання були мовленнєві ситуації, мовні, мовленнєві вправи та дидактичні ігри, слухання й обговорення художніх творів, переказ текстів художніх творів українською мовою, складання текстів-монологів за зразком.

На репродуктивно-мовленнєвому етапі значна увага приділялася лексичній роботі. Збагачення словника відбувалося в процесі заучування напам'ять творів малих фольклорних жанрів, віршів, пісень; слухання й обговорення художніх текстів; розучування хороходних, рухливих, народних ігор із мовленнєвим компонентом. Закріплення нової лексики відбувалося в мовленнєвих вправах і дидактичних іграх, таких як: «Підкажи слово», «Вгадай слово», «Що робить?», «Який, яка, яке?», «Продовж речення». Робота над закріпленням словника передбачала його включення до комунікативного мовлення. Створювалися ситуації в дидактичних іграх («Птахи, риби, звірі», «Чий хвіст?», «Хто літає?», «Сад, поле, степ», «На полички», «Якого кольору?», «Котрий?», «Склади ранець», «На ярмарку», «Мандрівка» тощо) таким чином, щоби граючи, дитина змушена була використати слово в реальному дискурсі.

Ускладнювалися завдання з формування граматичної правильності мовлення

– граматичні навички вдосконалювалися та створювалися умови для їхнього перетворення на вторинні вміння. Методично цей етап навчання характеризувався посиленням самостійної мовленнєвої діяльності дітей у трансформаційних і підстановчих вправах, дидактичних іграх, мовленнєвих ситуаціях. У підстановчих вправах діти утворювали граматичну форму за поданою моделлю, тобто здійснювали мовленнєву дію за аналогією; у трансформаційних – створювали граматичну конструкцію, частково перебудовуючи подану граматичну модель. При цьому в мовленнєвих вправах завдання формулювалося таким чином, що під час його виконання свідомість дитини спрямовувалася не на мовну форму, а на зміст мовлення. Виконання вправ «Підкажи товаришеві», «Як би ти сказав?», «На вушко», «Жива картинка», «Давай допоможемо!», «Запитай!» вимагало від дітей готовності до застосування елементарних граматичних умінь у продукуванні мовних одиниць рівня словосполучень, речень чи реплік, що склалися з кількох різноструктурних речень. Отже, підстановчі і трансформаційні вправи готували дітей до переходу від репродуктивної до комунікативної мовленнєвої діяльності.

Навички діалогічного мовлення на репродуктивно-мовленнєвому етапі розвивали в мовленнєвих вправах «Давай познайомимось!», «Допоможи мені», «Де знайти книжку?», «Запрошую на свято», «Намалюємо разом» та ін., в яких діти замінювали окремі мовні одиниці в мовленнєвих моделях чи видозмінювали висловлювання за пропонованою інструкцією. При цьому смисловий бік висловлювань зазнавав змін залежно від мети, типу та форми дискурсу.

Формуванню монологічних навичок сприяли перекази оповідань, казок; складання описів предметів та іграшок, розповідей за картинками, створеної ігрової ситуації, з власного досвіду. Прийомами навчання монологічного мовлення були зразок розповіді вихователя, аналіз структури та змісту тексту-зразка; план розповіді, запропонований педагогом; спільне складання плану розповіді; складання розповіді за серією картинок, за моделями.

Провідними формами організації навчально-виховного процесу на репродуктивно-мовленнєвому етапі були комплексні мовленнєві, тематичні та коригувальні заняття, заняття з народознавства, індивідуально-групові заняття; у повсякденні – народні словесні та рухливі ігри, розваги. Тематичні мовленнєві заняття присвячувалися одному з мовних розділів – фонетиці, лексиці чи граматиці, на яких закріплювався матеріал, що діти вивчали протягом кількох попередніх комплексних занять. На кожному тематичному занятті відбувалося закріплення, автоматизація від 6 до 10 мовленнєвих навичок у різних вправах та іграх.

На цьому етапі започатковувалися коригувальні заняття, мета яких визначалася тими актуальними завданнями на кожному відрізьку навчання, що впливали з результатів моніторингу мовленнєвих і комунікативних досягнень дошкільників. Обов'язковими компонентами коригувальних занять були ігри та комунікативні ситуації з розвитку діалогічних і комунікативних умінь, а завдання з виправлення фонетичних, лексичних і граматичних навичок планувалися відповідно до виявлених

огріхів інтерферуючого походження, типових для певної групи дітей. Логіко-структурна схема коригувальних занять вибудовувалася за принципами «від простого – до складного», «від одиничного – до загального», тому на початку заняття виправлялися часткові помилки (лексичні, звуковимовні, морфологічні, синтаксичні), а потім закріплювалися у зв'язних висловлюваннях.

У повсякденні значна увага приділялася українським народним словесним і рухливим іграм, розвагам за народними та національними традиціями: проводилися ігри «Ялинка», «Зайчик», «Женчик-бренчик», «Кривий танець», «Гуси», «Вовк і лисиця», «Батько», «До баби по сіль», «Віночок», «Ой вийтеся, огірочки», «Ходить гарбуз по городу», «Котики», «Варена рибка»; свята і розваги «Андріївські вечорниці», «Дарунки Миколая», «Різдвяний вертеп», «Коляд-коляд-колядниця».

Третій етап – **комунікативно-творчий** – передбачав вдосконалення й автоматизацію фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних навичок дітей у самостійно продукованих висловлюваннях українською мовою в завданнях комунікативного характеру. Зусилля педагога спрямовувалися на розвиток навичок добирати з арсеналу раніше засвоєних мовних засобів української мови адекватні комунікативним цілям засоби в нових і дещо змінених навчальних ситуаціях.

Удосконалювалися монологічні та діалогічні навички, як-от: вступати і підтримувати змістові й конструктивні діалоги, обирати та створювати висловлювання різних типів і жанрів, дотримуватися правил культури спілкування, використовувати мовні і немовні засоби спілкування; складати монологи різних видів – сюжетні, описові, з особистого та колективного досвіду, творчі, розповіді-роздуми українською мовою. Дітей спонукали переказувати побачене або почуте, висловлювати своє ставлення, переживання, оцінювати події та персонажів, відтворювати зміст творів у драматизаціях та інсценуванні.

Провідними методами комунікативно-творчого етапу було обрано комунікативні ситуації, комунікативно-мовленнєві ігри, бесіди, розмови за змістом творів, на морально-етичні теми, творчі та рольові ігри, ігри-драматизації; складання діалогічних та монологічних дискурсів.

На цьому етапі створювалися умови для самостійної мовленнєвої діяльності, в процесі якої діти ставилися в ситуації спілкування, що стимулювали їх до побудови різних типів діалогічних і монологічних дискурсів. Навчання діалогу відбувалося в спеціально створених комунікативних ситуаціях, які віддзеркалювали реальні життєві ситуації: діалог дитини-покупця з продавцем, пасажера з касиром або кондуктором, дитини з «новачком», розмова онуки з бабусею, розмова двох товаришів про спільну гру, привітання дідуся зі святом по телефону тощо; а також складання діалогів за змістом прочитаного твору: розмова з персонажем твору, розмова про героя твору, розмова про подію твору тощо. Комунікація в діалогах ставала ефективною, якщо зміст ситуації був добре зрозумілим, а мотив близький потребам дошкільників: «Нова іграшка», «Найкращий подарунок», «На прогулянку!», «Збираймося у похід!», «Весела

подорож», «В аквапарку», «Врятуймо комашку!», «Повернення друга», «Загубилося кошенятко», «З Днем народження!».

У створенні комунікативних ситуацій апелювали до інтересів і потреб дітей, використовували різноманітні зовнішні стимули, що спонукали їх до говоріння та слухання українською мовою. Серед дидактичних засобів візуалізації комунікативних ситуацій були ілюстрації, малюнки, репродукції художніх картин, фотографії, яскраві образи яких збуджували спогади, творчу уяву та фантазію дітей. Прийомами, що стимулювали дітей до створення розгорнутих діалогів, виступали колективне обговорення з дітьми подій, окремих дій, почуттів, поведінки, переживань уявних комунікантів: «Що відчуває хлопчик, коли його вітає друг?», «Як він висловлює свою радість?», «Які слова приємно почути, коли вас вітають?»; розглядання наочності та коментування ситуації спілкування: «Про що запитує офіціант відвідувача?», «Чому хлопчик посміхається?», «Як запитати чемно?» та ін.

На цьому етапі в дітей формувались уміння самостійно складати розповіді з власного досвіду, за наочною ситуацією, по пам'яті, творчі розповіді. Дітей залучали до дидактичних, комунікативно-мовленнєвих ігор: «Як ми будували шпаківню», «Моя новорічна ялинка», «Який малюнок я подарую мамі», «Мій шкільний ранець», «Йдемо в похід», «Я буду майстром зачісок», «Найкраща сукня моєї ляльки», «Ярмарок взуття». Застосовувалися рольові ігри, в яких навчання відбувалося безпосередньо в дії, у ході самої гри, що максимально наближало навчально-мовленнєву діяльність дітей до життєвих комунікативних ситуацій. Рольові ігри сприяли активізації самостійних спонтанних висловлювань, стимулювали дітей висловлювати свої думки, переживання, відчуття, бажання тощо. Зокрема, було проведено рольові ігри з проблемним або провокативним змістом: «Малюк загубився на вулиці», «Я не хочу ділитися іграшками!», «Це моя гойдалка!», «Я не вмю будувати», «Моя подруга – найкраща», «Поясни чому?», «У мене нова іграшка!» та ін., тобто такі, які б могли виникнути в житті дітей.

На цьому етапі було запроваджено проведення занять з різних розділів програми українською мовою – з образотворчого мистецтва, музичного виховання, ознайомлення з природою, з математики та фізичного виховання. У другій половині дня організовувались ігри-драматизації за змістом знайомих українських казок – «Солом'яний бичок», «Коза-дереза», «Кривенька качечка». Під час навчання драматизації особливу увагу звертали на те, щоб діти максимально використовували в мовленні лексику тексту-оригіналу, немовними та інтонаційними засобами виразності відтворювали в ігрових діях характери персонажів творів. Проведено свята за національними традиціями: «Стрітенська свічечка», «Веснянку співаймо – друзів вітаймо», «Свято Великодня».

Четвертий етап навчання української мови – **оцінно-рефлексивний** – мав на меті формування вміння дітей оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення своїх однолітків, розвиток мовного (українська мова) і міжмовного чуття, стимулювання самокорекцій мовлення. На цьому етапі використовувалася

рефлексія як форма відбиття самого себе, своїх відчуттів, переживань, бажань, станів, мотивів.

Оцінно-контрольні дії в мовленнєвій діяльності передбачали наявність умінь оцінювати й контролювати результати навчально-мовленнєвої діяльності однолітків (взаємооцінка та взаємоконтроль); уміння оцінювати й контролювати власну мовленнєву діяльність (самооцінка та самоконтроль) українською мовою. Задля цього занурювали дітей в активну оцінно-контрольну діяльність; спонукали їх здійснювати оцінку й контроль мовлення в спеціально розроблених навчально-мовленнєвих та ігрових ситуаціях, засвоювати еталони та критерії оцінки й контролю, дії порівняльного аналізу мовленнєвого висловлювання в процесі аудіювання й говоріння із заданими вимогами (зразком, планом) у відповідності з нормами української мови.

Методами формування оцінно-контрольних дій були дидактичні ігри та вправи оцінно-контрольної спрямованості, комунікативно-мовленнєві ситуації, ситуації-змагання, під час виконання яких у дітей старшого дошкільного віку вироблялись «актуально усвідомлені» дії контролю, формувалися механізми оцінки та самооцінки українського мовлення (А. Богуш).

Для підвищення позитивних емоцій дітей було введено нового персонажа (Буратіно), який «учився» розмовляти українською мовою та звертався по допомогу до дітей. У змісті ігор, вправ, ситуацій-змагань, комунікативно-мовленнєвих ситуацій передбачалося навмисне припущення помилок у мовленні персонажа, який неправильно вимовляв чи недоречно вживав слова, «змішував» російські та українські слова, припускався граматичних та синтаксичних помилок тощо. До серії вправ, ігор і комунікативно-мовленнєвих ситуацій увійшли такі: «Знайди помилку», «Виправ Буратіно», «Підкажи Буратіно», «Правильно – неправильно», «Впізнай слово», «Хто перший?», «Хто почує!», «Скажи, як я!», «Українське – російське», «Скажи по-іншому», «Помітиш – не помітиш» тощо. Ефективними прийомами в стимулюванні дітей до оцінно-контрольних дій виявилися запитання («Хто помітив помилку?», «Яке з цих двох слів – українське?», «Яке слово точніше?»), настанова («Будь уважним!», «Стеж за мовленням!»), зіставлення норми та похибки («Буратіно сказав «хорошо», а треба сказати «добре»), зіставлення висловлювання з допущеними помилками ігрового персонажа і висловлювання дитини.

Ефективність проведеного експериментального навчання перевірялася на прикінцевому етапі експерименту. Порівняльні дані, що було одержано, засвідчили суттєві зміни в розвитку українського мовлення в дітей експериментальних груп. Кількісні дані рівнів розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці.

Як засвідчує таблиця, достатній рівень розвитку українського мовлення було зафіксовано у 12,3% дітей ЕГ (було в 0,1%) і в 1,9% – КГ (було в 0,3%). Рівень, вищий за середній, виявлено у 29,5% дітей ЕГ (було в 9,7%) і в 11,2% – КГ (було у 8,4%). Після завершення експериментального навчання на середньому рівні стало

29% дітей ЕГ (було 23,4%) і 25,2% – КГ (було 23,9%), на низькому рівні зафіксовано 29,2% дітей ЕГ (було 66,8%) і 61,7% – КГ (було 67,4%).

Таблиця

Рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

| Рівні | ЕГ | | КГ | |
|-------------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | констатув. | прикінцевий | констатув. | прикінцевий |
| достатній | 0,1% | 12,3% | 0,3% | 1,9% |
| вищий за середній | 9,7% | 29,5% | 8,4% | 11,2% |
| середній | 23,4% | 29% | 23,9% | 25,2% |
| низький | 66,8% | 29,2% | 67,4% | 61,7% |

Обчислення результатів експерименту здійснювалося методами математичної статистики, зокрема, було застосовано критерій Колмогорова-Смирнова, який засвідчив позитивну динаміку отриманих результатів в експериментальних групах, а саме: зменшення відсотка респондентів на низькому рівні, приріст відсоткового показника на середньому й рівні, вищому за середній, та виникнення відсоткового показника достатнього рівня розвитку всіх компетенцій українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Отже, результати проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні лінгводидактичної моделі та експериментальної методики навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі.

1. Теоретико-методичними й концептуальними засадами дослідження виступив категоріально-аспектний аналіз процесу навчання дошкільників української мови як державної з таких позицій: культурологічного підходу, що ґрунтується на встановленні об'єктивного та суб'єктивного зв'язку дитини з культурою; навчанні української мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури й духовності; залученні дитини до засвоєння національних культурних цінностей українського народу; комунікативного підходу, зорієнтованого на навчання, в якому засвоєння української мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування; підходу, в якому українська мова засвоюється як засіб комунікації з носіями української мови і культури; компетентнісного підходу, що зумовлює формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой та національно свідомої вторинної мовленнєвої особистості дитини-дошкільника, яка володіє на достатньому рівні виражальними засобами сучасної української мови, свідомо й доречно

використовує їх у мовленнєвій діяльності, в якій сформовані мовна та всі види мовленнєвої і комунікативна компетенції.

2. У дослідженні розкрито зміст поняття «полікультурний простір» як сукупність, множинність різноманітних і рівних, самоцінних культур та їхніх представників, що перетинаються, контактують і взаємодіють між собою в певній просторовій та часовій заданості на засадах плюралізму та діалогу, яким притаманна етнічна й національна самосвідомість, громадянськість, сума етнокультурних знань і вмінь, сформованість соціальних і комунікативних компетентностей.

Полікультурне мовленнєве середовище – це соціокультурний полімовний простір, де взаємодіють носії різних етнічних культур, які володіють та з різною інтенсивністю використовують кілька мовних систем – етнічну (як рідну, першу) мову, державну (як мову свого етносу або як офіційну) і мову міжетнічного спілкування (як свою етнічну, або як мову титульного етносу, або контактного етносу), та які у своїй комунікативно-мовленнєвій діяльності послуговуються загальновстановленими правилами на рівнях офіційного, міжкультурного і міжнаціонального спілкування.

Дискурсивну діяльність дошкільників у полікультурному просторі визначено як вербалізовану соціокультурну взаємодію дітей-мовців у конкретних соціально-комунікативних прагматичних ситуаціях, у яких вони свідомо здійснюють переключення з однієї на іншу мовну систему, що спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, і яка синтезує й відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про світ, бажання, цінності, настанови та спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, переданні та створенні нових знань, результатом чого стають тексти в жанровій і типологічній різноманітності.

3. З'ясовано особливості полікультурного мовленнєвого середовища південно-східного регіону України. Серед міського населення південно-східного регіону русофони мають значні демографічні переваги. Висока комунікативна потужність російської мови підтверджена повсюдним її застосуванням росіянами, представниками етнічних спільнот та переважним числом етнічних українців. Для більшості міського населення регіону російська мова виступає мовою міжетнічного спілкування. Російськомовний тип спілкування домінує у приватній, соціально-побутовій та виробничій сферах; російська мова виконує більшість комунікативних функцій у спілкуванні мовців південно-східного регіону країни. Українською мовою послуговується значно менше число мешканців міст регіону, зокрема, й етнічних українців; вона іноді застосовується ними в офіційній комунікації (переважно, в письмовій формі) та у виробничих стосунках. Малопомітну роль у суспільному житті регіону відіграють мови етнічних спільнот. Вони не виконують суспільних

комунікативних функцій, а використовуються незначною кількістю представників етнічних спільнот у місцях компактного проживання в приватному спілкуванні.

4. Виявлено та схарактеризовано вплив чинників мовленнєвого середовища на розвиток українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі південно-східного регіону: стан стихійно-нестимульованого соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону; ставлення батьків до використання засобів родинної педагогіки в навчанні дітей української мови; мовна ситуація в дошкільних навчальних закладах регіону; рівень володіння українською мовою вихователями ДНЗ регіону; рівень сформованості лінгвометодичних компетенцій вихователів.

5. У дослідженні визначено критерії та показники оцінювання рівня розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку: фонетична компетенція з показниками: правильна вимова звуків і звукосполучень у словах української мови; оволодіння наголосом і темпом мовлення; лексична компетенція з показниками: розуміння слів і текстів українською мовою; багатство словника відповідно до тематичних груп; наявність у мовленні образних виразів, малих фольклорних форм; відповідність словника нормам літературної української мови; граматична компетенція з показниками: морфологічна правильність мовлення; синтаксична правильність мовлення; вміння продукувати граматичні конструкції; діалогова компетенція з показниками: вміння вести діалог; уміння переказувати художні тексти; здатність скласти розповіді на запропоновану тему засобами української мови; комунікативна компетенція з показниками: ініціативність спілкування українською мовою; вміння підтримувати розмову. Виявлено та схарактеризовано рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку, а саме: достатній, вищий за середній, середній і низький.

6. Виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови навчання старших дошкільників української мови як державної: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільних навчальних закладів; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні дітей української мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови. Визначено й обґрунтовано принципи навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі: загальнодидактичні, загальнометодичні, частково-методичні, спеціальні.

7. Розроблено лінгводидактичну модель навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної, що обіймала чотири етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий і оцінно-рефлексивний. Метою пізнавально-орієнтувального етапу було збагачення уявлень дітей про довкілля, ознайомлення з культурою українців та елементами культури етносів, які мешкають на території південно-східного регіону. Усвідомленню дітьми орфоепічних, лексичних, граматичних норм української мови слугували прийоми

зіставлення й порівняння мовних явищ рідної російської та української мов, мовленнєві вправи на розпізнавання приналежності слів до певної мови. Другий – репродуктивно-мовленнєвий – етап було спрямовано на формування в дітей навичок відтворення уявлень в елементарних висловлюваннях українською мовою. Провідними методами виступили заучування напам'ять творів фольклору, віршів, пісень; слухання й обговорення художніх текстів; розучування хороводних, рухливих, народних ігор із мовленнєвим компонентом; мовленнєві вправи (підстановчі і трансформаційні) та дидактичні ігри, де лексеми і граматичні форми використовувалися дитиною в діалогічних і монологічних дискурсах, наближених до природної комунікації, та готували дітей до переходу від репродуктивної до комунікативної мовленнєвої діяльності. Метою третього, комунікативно-творчого етапу було вдосконалення й автоматизація фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних навичок дітей у самостійно продукованих висловлюваннях у завданнях комунікативного характеру: переказувати побачене або почуте українською мовою, відтворювати твори в драматизаціях та інсценуваннях; висловлювати своє ставлення, оцінювати події та персонажів, вступати й підтримувати діалог, створювати висловлювання різних типів і жанрів, дотримуватися правил культури спілкування; складати монологи різних видів. Четвертий етап навчання української мови – оцінно-рефлексивний – мав на меті формування вмінь дітей оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення однолітків на основі міжмовного чуття. Методами формування оцінно-контрольних умінь були дидактичні ігри і вправи оцінно-контрольної спрямованості, комунікативно-мовленнєві ситуації, творчі та рольові ігри, ситуації-змагання.

8. За результатами прикінцевого етапу дослідження в експериментальних групах порівняно з контрольними було виявлено суттєві позитивні зміни в рівнях розвитку українського мовлення: достатній рівень зафіксовано у 12,3% дітей ЕГ (було 0,1%) і в 1,9% – КГ (було 0,3%); рівень, вищий за середній, – у 29,5% дітей ЕГ (було 9,7%) і в 11,2% – КГ (було 8,4%); на середньому рівні стало 29% дітей ЕГ (було 23,4%) і 25,2% – КГ (було 23,9%); на низькому рівні зафіксовано 29,2% дітей ЕГ (було 66,8%) і 61,7% – КГ (було 67,4%).

9. Порівняльні дані розподілу дітей експериментальних груп на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження дозволили виявити певні тенденції в розвитку українського мовлення в російськомовних дітей старшого дошкільного віку. Зафіксовано найбільш відчутні зміни в розвитку граматичної та фонетичної компетенцій українського мовлення дошкільників: приріст відсоткового показника достатнього рівня граматичної компетенції становить 14,5; фонетичної – 12,5; показник достатнього рівня розвитку лексичної та комунікативної компетенцій склав 11,5. Найменший приріст показника достатнього рівня зафіксовано відносно діамоніологічної компетенції – 11%.

Динаміку зменшення кількості респондентів із показниками низького рівня відзначають симетричні тенденції змін. Найменше респондентів із показниками низького рівня виявлено за фонетичною – 26,5% та граматичною компетенціями –

26%; збільшення показників низького рівня в лексичній компетенції становить 29,5%, в діалоговій – 31%, в комунікативній – 33%.

10. За результатами дослідження було виявлено низку закономірностей ефективного розвитку мовлення в процесі навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як нерідної, а саме залежність від: засвоєння засобу мисленнєво-мовленнєвої діяльності, в якій відбувається опанування мови як цілісної знакової системи в єдності всіх її компонентів; інтенсивності занурення дітей в активну україномовленнєву діяльність, забезпечення повноцінного україномовного розвивального мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; ступеня активності дитини в навчально-мовленнєвій і мовленнєво-ігровій діяльності, які заохочуються позитивно-емоційними психологічними, мовленнєвими та предметно-дидактичними стимулами; забезпечення свідомого компонента в розвитку мовлення на основі опори на знання та навички рідної мови, прихованих і відкритих порівнянь явищ мовних систем рідної та української мови, інтелектуальних прийомів усвідомлення засобів української мови; побудови навчально-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової діяльності як природної комунікації з наявними комунікативними цілями, комунікативними партнерами й соціальним контекстом; глибини, точності уявлень та сформованості операцій побудови різних типів і жанрів діалогічних та монологічних дискурсів; інтеграції мовного і мовленнєвого компонентів навчання з культурологічним, обізнаності дітей із національно-культурними цінностями українського народу, що забезпечується системою форм, методів, засобів і видів роботи з розвитку українського мовлення і народознавства; розвитку міжмовного чуття та чуття мови (української), що впливає на протікання мовлення як довільної, усвідомленої діяльності з активними процесами внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, які сприяють формуванню осмислених процесів самоаналізу, самооцінки, самоконтролю й самокорекцій мовлення.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні наступності й перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти щодо навчання дітей із російськомовним типом спілкування української мови як державної.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : [монографія] / Лариса Іванівна Казанцева. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2014. – 449 с.
2. Казанцева Л. І. Теоретичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України : [монографія] / Лариса Іванівна Казанцева. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2012. – 341 с.

3. Казанцева Л. І. Теоретичні засади полікультурного простору України // Комуникативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : [колект. монографія] ; за ред. А. М. Богуш / Південний науковий центр НАН України. – Одеса : ТОВ «Лерадрук», 2012. – С. 7 – 49.

4. Казанцева Л. І. Государственная языковая политика Украины в области образования // Педагогика и психология в современной системе образования : [колект. монографія] / Книга 2; под общ. ред. М. Ю. Бурыкиной. – Ставрополь : Центр научного знания «Логос», 2012. – С. 213 – 227.

5. Казанцева Л. І. Професійно-мовленнєва компетентність як здатність вихователя до навчання дітей української мови в дошкільних закладах національних спільнот // Наукова школа академіка Алли Богуш : [колект. монографія] ; упоряд. і загал. ред. А. М. Богуш. – К. : Видав. Дім «Слово», 2009. – С. 93 – 111.

Публікації у фахових виданнях України

6. Казанцева Л. І. Ідеї К. Д. Ушинського з народознавства і народної педагогіки в дошкільній практиці сьогодення /Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко, присвячений 150-й річниці з дня народження К. Д. Ушинського (Педагогічні науки). – Запоріжжя : ВПК «Запоріжжя». – 1999. – № 2. – С. 11 – 15.

7. Казанцева Л. І. Формування діалогічної компетенції української мови в дошкільників з російськомовним типом спілкування / Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету ім. П. Д. Осипенко (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ. – 2000. – № 2. – С. 24 – 30.

8. Казанцева Л. І. Наступність у роботі дошкільного закладу освіти та початкової загальноосвітньої школи у формуванні мовленнєво-комуникативних навичок дітей / Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ. – 2002. – С. 84 – 91.

9. Казанцева Л. І. Соціально-педагогічний аспект проблеми білінгвізму / Л. І. Казанцева // Наука і освіта. – 2003. – № 5 – 6. – С. 92 – 95.

10. Казанцева Л. І. Білінгвізм як педагогічна проблема / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – № 3 – 4. – С. 29 – 38.

11. Казанцева Л. І. Соціолінгвістичний аспект проблеми навчання дошкільників некорінної національності української мови / Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2005. – № 2. – С. 11 – 21.

12. Казанцева Л. І. До проблеми володіння українською мовою російськомовних дошкільників / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Серія : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2006. – Вип. 299. – С. 79 – 91.

13. Казанцева Л. І. Принцип опори на рідну мову в загальній ієрархії

принципів навчання дошкільників другої мови / Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2006. – № 1. – С. 5 – 20.

14. Казанцева Л. І. Професійно-мовленнєва компетентність вихователів у навчанні дошкільників державної мови / Л. І. Казанцева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – Вип. XXIX. – С. 129 – 142.

15. Казанцева Л. І. Лексична робота з української (державної) мови в комунікативному аспекті / Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 3. – С. 65 – 73.

16. Казанцева Л. І. Двомовне навчання дошкільників : проблеми та перспективи / Л. І. Казанцева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць (спецвипуск). – Слов'янськ : Видавничий центр СПДУ, 2007. – С. 215 – 219.

17. Казанцева Л. І. Проблеми двомовної освіти дошкільників у вимірі мовної політики України / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Серія : Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. – Вип. 567. – С. 94 – 103.

18. Казанцева Л. І. До проблеми методів навчання в іншомовній освіті / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2011. – № 7 – 8. – С. 178 – 185.

19. Казанцева Л. І. До проблеми державної мовної політики в Україні / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Серія : Педагогіка. – Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2012. – Вип. 8. – С. 12 – 21.

20. Казанцева Л. І. Мовна ситуація південно-східного регіону і врахування її впливу на процес навчання дошкільників української мови / Л. І. Казанцева // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2012. – Вип. 37. – С. 289 – 296.

21. Казанцева Л. І. Полікультурний простір як педагогічна категорія / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 137 – 142.

22. Казанцева Л. І. Соціолінгвістичні передумови опанування дошкільниками української мови в полікультурному середовищі південно-східної України / Л. І. Казанцева // Вісник Інституту розвитку дитини. – Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць. – К. : Видав. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 21. – С. 93 – 99.

23. Казанцева Л. І. Навчання дошкільників української мови в умовах

полікультурного середовища південно-східного регіону / Л. І. Казанцева // Вісник Інституту розвитку дитини. – Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. праць. – К. : Видав. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 22. – С. 83 – 89.

24. Казанцева Л. І. Сутність і характеристика ключових україномовних компетенцій старших дошкільників / Л. І. Казанцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2013. – Вип. № 13 (272). – Ч. III. – С. 78 – 89.

25. Казанцева Л. І. Розвиток дискурсивної діяльності дошкільників у світлі теорії дискурсу / Л. І. Казанцева // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. I. – С. 121 – 130.

26. Казанцева Л. І. Експериментальна модель навчання старших дошкільників української (державної) мови / Л. І. Казанцева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – Вип. 1.41 (93). – Т. I. – С. 55 – 61.

27. Казанцева Л. І. Мовна ситуація південно-східного регіону і врахування її впливу на оволодіння дошкільниками української мови / Л. І. Казанцева // Вісник Прикарпатського національного університету. – Серія : Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. XLIII. – С. 148 – 154.

28. Казанцева Л. І. Розв'язання проблем дитячого білінгвізму в процесі навчання російськомовних дошкільників української мови / Л. І. Казанцева // Зб. наук. праць. – Серія : Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 95 – 103.

29. Казанцева Л. І. Культурологічний підхід до навчання дошкільників української мови в полікультурному просторі південно-східного регіону / Л. І. Казанцева // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2014. – Вип. 9 (52). – С. 203 – 209.

30. Казанцева Л. І. Забезпечення україномовного потенціалу мовленнєвого середовища ДНЗ як умова навчання дошкільників української (державної) мови / Л. І. Казанцева // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 17. – Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 24. – С. 76 – 82.

31. Казанцева Л. І. Розвиток розмовного дискурсу в дошкільників у ситуації білінгвізму / Л. І. Казанцева // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – Вип. 45. – С. 24 – 37.

32. Казанцева Л. І. До проблеми державної мовної політики в Україні / Л. І. Казанцева // Міжнародні педагогічні студії : проблеми дошкілля в сучасному світі : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – С. 90 – 97.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

33. Казанцева Л. І. Комунікативний концепт формування дискурсивного мовлення дошкільників / Л. І. Казанцева // Вестник Волгоградского института бизнеса «Бизнес. Образование. Право». – Волгоград, 2013. – № 4 (25). – С. 319 – 327.

34. Казанцева Л. И. Методика формирования у русскоязычных дошкольников украинской коммуникативной речи / Л. И. Казанцева // European Applied Sciences. – 2013. – № 7-1. – С. 113 – 118.

35. Казанцева Л. И. Общие вопросы методики развития дискурсивных навыков у дошкольников в процессе изучения украинского языка как неродного / Л. И. Казанцева // Italian Science Review. – 2014. – № 2 (11). – PP. 87 – 92.

36. Казанцева Л. И. Коммуникативная стратегия в современной лингводидактике: обучение неродному языку / Л. И. Казанцева // ФЭН-НАУКА. – 2014. – № 3 (30). – С. 19 – 23.

37. Казанцева Л. І. Лінгводидактичні засади навчання дошкільників української мови як державної у світлі сучасних наукових парадигм / Л. І. Казанцева // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). – 2014. – №1 (162). – С. 23 – 31.

Опубліковані праці апробаційного характеру

38. Казанцева Л. І. Проблема дитячої двомовності в працях Л. С. Виготського / Л. І. Казанцева // Питання вікової та педагогічної психології у науковому доробку Л. С. Виготського : всеукр. наук.-практ. конф., присвячена 100-річчю від дня народження Л. С. Виготського : зб. статей. – Бердянськ, 1996. – С. 44 – 47.

39. Казанцева Л. І. Теоретико-методичні засади навчання дошкільників української мови в дошкільних закладах національних спільнот / Л. І. Казанцева // Навчання, виховання та розвиток : всеукр. наук.-практ. конф., 16 – 17 вересня 2004 р. : зб. статей. – Бердянськ, 2004. – С. 65 – 72.

40. Казанцева Л. І. Актуальные вопросы формирования детского двуязычия / Л. И. Казанцева // Мир детства и образование : междунар. науч.-практ. конф., посвящённая памяти А. Н. Троян : сб. статей. – Магнитогорск : МаГУ, 2007. – С. 110 – 114.

41. Казанцева Л. І. Державна мовна політика України : законодавчий аспект / Л. І. Казанцева // Соціальна політика : концепції, технології, перспективи : міжнар. наук.-практ. конф., 26 квітня 2012 р. : зб. тез. – Київ, 2012. – С. 20 – 24.

42. Казанцева Л. И. Особенности социально-речевой среды в поликультурном пространстве юго-восточной Украины / Л. И. Казанцева // Education and innovation : I междунар. конф., 16 – 18 ноября 2012 г. : сб. статей. – Гори : Горький педагогический университет, 2012. – С. 250 – 255.

43. Казанцева Л. І. Проблеми навчання дошкільників української мови з урахуванням специфіки полікультурного простору південно-східного регіону / Л. І. Казанцева // Особистість у єдиному освітньому просторі : III міжнар. освітній форум, 26 – 29 квітня 2012 р. : зб. наук. тез. – Запоріжжя, 2012. – Т.2. – С. 103 – 106.

44. Казанцева Л. І. Формування готовності майбутніх вихователів до

навчання дітей української мови на комунікативній основі в умовах євроінтеграційного процесу / Л. І. Казанцева // Сучасні проблеми підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграційного процесу : молодіжна міжнар. наук.-практ. конф., 1 квітня 2013 р. : зб. доповід. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 51 – 54.

45. Казанцева Л. І. Формування двомовності дошкільників в умовах полікультурного простору України / Л. І. Казанцева // Полікультурна освіта в Україні : історія, сучасність, перспективи : всеукр. наук.-практ. конф., 18 – 19 вересня 2013 р. : зб. статей. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – С. 148 – 159.

46. Казанцева Л. І. Психолого-педагогічні умови навчання російськомовних дошкільників української мови як державної / Л. І. Казанцева // Актуальные проблемы современной психологии, социологии и педагогики : первая междунар. науч.-практ. конф., 5 – 7 декабря 2013 г. : сб. статей. – Донецк, 2013. – Т.1. (2). – С. 70 – 82.

47. Казанцева Л. И. Обучение дошкольников украинскому языку как неродному : оптимизация лингводидактической системы / Л. И. Казанцева // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки : II междунар. науч.-практ. конф., 28 – 29 ноября 2013 г. [Електронний ресурс]. – Москва, 2013. – С. 75 – 88. – Режим доступу : <http://dev.science-publish.ru>.

48. Казанцева Л. І. Система занять в навчанні дошкільників з російськомовним типом спілкування української мови як державної / Л. І. Казанцева // Особистість в єдиному освітньому просторі : V міжнар. освітній форум, 7–18 квітня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://forum5dydakt.blogspot.com/>.

49. Казанцева Л. И. Проблемы формирования двуязычия у дошкольников этнических меньшинств в поликультурном пространстве юго-восточного региона Украины / Л. И. Казанцева // Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования : международный и региональный аспект : междунар. науч.-практ. конф., 19 – 21 марта 2014 г. : сб. науч. трудов. – Великий Новгород, 2014. – С. 385 – 393.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

50. Казанцева Л. І. Актуальні питання формування двомовності в дошкільників у сучасних дошкільних закладах південно-східного регіону України / Л. І. Казанцева // Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2013 – 2014 навчальному році : метод. рекомендації : у 3-х ч. / упоряд. Л. В. Батліна. – Ч. III. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2013. – С. 68 – 78.

АНОТАЦІЯ

Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі. – На правах

рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», МОН України. – Одеса, 2014.

У дисертації представлено теоретико-методичний підхід на засадах культурологічного, комунікативного, компетентнісного концептів до проблеми навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в умовах полікультурного мовленнєвого середовища; розроблено та науково обґрунтовано функціональну модель розвитку українського мовлення, яка обіймала чотири етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий і оцінно-рефлексивний, доведено ефективність її використання. У процесі дослідження було визначено поняття «дискурсивна діяльність дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі», уточнено зміст понять «полікультурний простір», «полікультурне мовленнєве середовище»; визначено критерії (фонетична, лексична, граматична, діалогова, комунікативна компетенції), їхні показники та схарактеризовано рівні розвитку компетенцій українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку; визначено та обґрунтовано систему принципів навчання української мови дітей старшого дошкільного віку; виявлено та схарактеризовано чинники впливу на розвиток українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку південно-східного регіону України (стан соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону, ставлення батьків до використання засобів родинної педагогіки в навчанні дітей української мови, мовна ситуація в дошкільних навчальних закладах регіону, рівень володіння українською мовою вихователями ДНЗ регіону, рівень сформованості лінгвометодичних компетенцій вихователів); встановлено педагогічні умови (забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільних навчальних закладів; наявність позитивно-емоційних стимулів; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови) й закономірності сприяння розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку. Основний навчально-дослідний матеріал впроваджено у практику роботи вихователів дошкільних закладів.

Ключові слова: полікультурний простір, полікультурне мовленнєве середовище, дискурсивна діяльність дітей дошкільного віку, державна мовна політика, етнічна спільнота, рідна мова, нерідна мова, мовленнєві та комунікативна компетенції, навчання української мови.

АННОТАЦІЯ

Казанцева Л. И. Теоретические и методические основы обучения детей старшего дошкольного возраста украинскому языку в поликультурном

пространстве. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинский язык). – Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», МОН Украины. – Одесса, 2014.

Диссертация посвящена проблеме обучения детей старшего дошкольного возраста украинскому языку в условиях поликультурного юго-восточного региона. Разработана и научно обоснована концепция развития украинской речи, строящаяся на теоретико-методологических (философском, деятельностном, культурологическом, компетентностном, коммуникативном) и технологическом концептах. В исследовании уточнены понятия «поликультурное пространство», «поликультурная речевая среда»; определено ключевое понятие исследования «дискурсивная деятельность детей старшего дошкольного возраста в поликультурном пространстве» как вербализованное социокультурное взаимодействие детей-коммуникантов в определенных социально-коммуникативных ситуациях, в которых они сознательно переключаются с одной на другую языковую систему, что побуждается мотивами и внешними стимулами, и позволяет им воспроизводить языковыми и неязыковыми средствами знания о мире, потребности, ценностные установки и направляет на осуществление когнитивного, эмоционального или прагматического воздействия на адресата.

В исследовании определены критерии и показатели оценки уровня развития украинской речи у детей старшего дошкольного возраста, а именно: фонетическая компетенция с показателями: нормативное произношение звуков в словах украинского языка; овладение словесным ударением и темпом речи; лексическая компетенция: понимание слов и текстов на украинском языке; богатство словаря; наличие в речи образных выражений, малых фольклорных форм; соответствие словаря нормам литературного украинского языка; грамматическая компетенция: морфологическая и синтаксическая правильность речи; умение продуцировать грамматические конструкции; диалонолическая компетенция: умение строить диалог; пересказывать художественные тексты; составлять рассказы на предложенную тему средствами украинского языка; коммуникативная компетенция: инициативность общения на украинском языке; умение поддерживать разговор.

В работе дана характеристика поликультурной речевой среды юго-восточного региона Украины; выявлены и охарактеризованы факторы влияния на развитие украинской речи детей старшего дошкольного возраста данного региона: состояние социально-речевой среды региона, отношение родителей к использованию средств семейной педагогики в обучении детей украинскому языку, речевая ситуация в дошкольных учреждениях региона, уровень владения украинским языком воспитателями дошкольных учреждений, уровень сформированности их лингвометодических компетенций. Определены и теоретически обоснованы педагогические условия обучения дошкольников

украинскому языку: обеспечение украиноязычного развивающего потенциала речевой среды дошкольных учреждений; наличие положительных эмоциональных стимулов; максимальное погружение детей в активную украиноязычную рече-игровую деятельность; осознанное усвоение детьми украинского языка.

Представлена функциональная модель развития украинской речи детей старшего дошкольного возраста, охватывающая четыре этапа: познавательно-ориентировочный, репродуктивно-речевой, коммуникативно-творческий и оценочно-рефлексивный; доказана эффективность её использования. Целью познавательно-ориентировочного этапа было обогащение представлений детей о культуре украинцев и этнических меньшинств, проживающих на территории юго-восточного региона, формирование умений на элементарном уровне воспроизводить представления об окружающем мире средствами украинского языка. Ведущими формами обучения на этом этапе были комплексные речевые занятия по украинскому языку, интегрированные и индивидуально-групповые занятия, художественное чтение произведений украинских писателей, развлечения по мотивам народных традиций.

Второй – репродуктивно-речевой – этап был направлен на развитие навыков осознанного восприятия связных художественных текстов и разговорной речи; навыков воспроизведения языковых единиц всех уровней на основе понимания их принадлежности украинскому языку с опорой на межъязыковые сопоставления. Основными формами обучения были комплексные, тематические, коррекционные, индивидуально-групповые, занятия по народоведению на украинском языке; в повседневности – народные словесные и подвижные игры, развлечения.

Третий этап – коммуникативно-творческий – имел целью автоматизировать фонетические, лексические, морфологические и синтаксические навыки детей в самостоятельных высказываниях в заданиях коммуникативного характера; совершенствовать диалогические навыки: вступать и поддерживать диалог, создавать высказывания разных типов и жанров, соблюдать правила культуры общения, использовать языковые и неязыковые выразительные средства. Формами организации обучения стали комплексные, тематические и занятия по разным разделам программы на украинском языке; в повседневности – игры-драматизации украинских народных сказок, праздники и развлечения на основе украинских традиций.

Четвертый этап обучения украинскому языку – оценочно-рефлексивный – был нацелен на формирование умений детей оценивать и контролировать собственную речь и речь сверстников на основе речевого и межъязыкового чутья. Методами формирования оценочно-контрольных умений были дидактические игры и упражнения оценочно-контрольной направленности, коммуникативно-речевые ситуации, творческие и ролевые игры, ситуации-соревнования.

Ключевые слова: поликультурное пространство, поликультурная речевая

среда, дискурсивная деятельность детей дошкольного возраста, государственная языковая политика, этническое сообщество, родной язык, неродной язык, речевые и коммуникативная компетенции, обучение украинскому языку.

ANNOTATION

Kazantceva L. Theoretical and Methodical Basis of Teaching Ukrainian Language of Children of Elder Preschool in the Multi-Cultural Environment. – Manuscript.

Thesis to qualify for the scientific degree of the Doctor of Pedagogics in Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian Language). – The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Ministry of Education and Science of Ukraine. – Odessa, 2014.

In thesis there are represented the theoretical-methodical approaches (on the basis of culture-logical, communicative, competence concepts) for the problem of teaching Ukrainian language of children of elder preschool age in the conditions of multi-cultural environment. There is worked out and scientifically grounded the functional model of development of Ukrainian language speaking, which contains four stages: cognitive-oriented, reproductive-speaking, communicative-creative and value-reflexive. It is proved the effectiveness of using of this model. Within the research process there was determined the notion “discourse activity of children of elder preschool age in the multi-cultural environment”, it is detailed the content of terms “multi-cultural environment”, “multi-cultural speaking environment”. There are determined criteria (phonetic, lexical, grammar, dia-monological, communicative competences), there are stated their indexes and there are characterized levels of development of competences of Ukrainian speaking of children of elder preschool age. It is determined and grounded the system of principles of teaching Ukrainian language of children of elder preschool age; it is determined and characterized reasons of influence on development of Ukrainian language speaking of children of elder preschool age of Southern-eastern region of Ukraine (state of sociological-speaking environment of South-eastern region, attitude of parents to the using of means of Family’s Pedagogic in teaching children Ukrainian language, language situation within the preschool institutions of the region, the level of mastering Ukrainian language of educators of preschool institutions of the region, level of forming of linguo-methodical competences of educators); there are stated pedagogical conditions (providing of Ukrainian-speaking developing potential of speaking environment of preschool establishment, positive-emotional stimuli, maximum involving of children into the active Ukrainian-speaking-gaming and teaching-speaking activity, conscious mastering Ukrainian language by children) and regularities of providing of their development. Main educational-research material is inculcated in practice of work of educators of preschool institutions.

Key words: multi-cultural environment, multi-cultural speaking environment, discourse activity of children of preschool age, state language policy, ethnic community,

native language, non-native language, speaking competences, learning the Ukrainian language.

Підписано до друку 30.09.2014.
Обсяг 1,9 друк. арк. Формат 60x88/16 Зам. № 986/14.
Наклад 120 прим.

Надруковано у ФОП Бондаренко М.О.
м. Одеса, вул. В.Арнаутська, 60
т. +38 0482 35 79 76
info@aprel.od.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.