

ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

На правах рукопису

ДЕМ'ЯНЕНКО СВІТЛАНА ДМИТРІВНА

УДК 372.46+37.016:81-128.31

**ПРОПЕДЕВТИКА МОВНИХ ПОНЯТЬ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська мова)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
КАЛМИКОВА ЛАРИСА ОЛЕКСАНДРІВНА
кандидат педагогічних наук, доцент

Переяслав-Хмельницький - 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
1.1. Лінгвістичні засади пропедевтики засвоєння дітьми старшого дошкільного віку мовних одиниць	11
1.2. Психологічні передумови засвоєння мовних понять у дітей.....	22
1.3.1. Лінгвометодичні підходи до мовно-понятійної роботи в початковій школі.....	44
1.3.2. Стан пропедевтики мовних понять у практиці сучасних дошкільних закладів.....	52
1.4.1. Аналіз сучасного стану чинних програм початкової та дошкільної ланок освіти з навчання дітей мови та розвитку мовлення.....	68
1.4.2. Розуміння мовних понять дітьми молодшого й середнього дошкільного віку.....	82
1.5. Характеристика мовних понять дітей шостого року життя (констатувальний етап).....	88
Висновки до розділу 1.	113
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	

2.1.	Теоретичні положення й принципи побудови експериментальної методики.....	117
2.2.	Експериментальна методика пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку.....	131
2.3.	Зміст пропедевтичної роботи із засвоєння мовних понять дітьми старшого дошкільного віку.....	138
2.4.	Порівняльна характеристика рівнів засвоєння мовних понять дітьми (прикінцевий етап).....	161
	Висновки з розділу 2.....	178
	ВИСНОВКИ.....	182
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
	ДОДАТКИ.....	204

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реалізація положень Концепції мовної освіти, Державних освітніх стандартів початкової школи, Базового компонента дошкільної освіти в Україні об'єктивно зумовлює пошук нових освітніх стратегій, зокрема технологій пропедевтики мовних понять як передумови вдосконалення в дітей мовної компетенції, що зовнішньо виявляється в їхньому мовленнєвому досвіді.

Дослідження мовленнєвого розвитку дітей 3-6 років здебільшого були спрямовані на висвітлення питань розвитку усного мовлення (О.П.Аматьєва, А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Н.Ф.Виноградова, Н.В.Гавриш, К.Л.Крутій, І.М.Луценко, Т.О.Ладигенська, Ф.О.Сохін, Є.І.Тихеева, Н.В.Харченко та ін.). Лише в останні роки дослідники звернулися до проблеми формування в дітей 5-7 років мовних понять (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, С.Ф.Жуйков, Н.І.Зеленко, Л.О.Калмикова, М.Р.Львов, Н.П.Орланова, К.С.Прищеп, О.Я.Савченко, Г.О.Фомічова, О.Н.Хорошковська та ін.).

Діти дошкільного віку, як свідчать дослідження психологів (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Л.Е.Журова, Н.Зарандія, О.О.Леонтєв, О.Р.Лурія, Д.Б.Ніколенко), здатні в 4-5 років усвідомлювати поняття за умови застосування спеціальних методик.

Аналіз програмно-методичної літератури в галузі дошкільної освіти засвідчив, що в дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) не враховуються відмінності в навчанні дітей рідної мови: розвитку мовлення й практичному ознайомленню з мовними поняттями. У сучасних програмах “Малятко”, “Дитина в дошкільні роки”, “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” та “Мовленнєвому компоненті дошкільної освіти” ознайомлення з мовними *поняттями* традиційно не виокремлюється як спеціальне завдання, а обмежується складовим змістовим компонентом розділу з розвитку усного мовлення. Отже, штучно об'єднуються в єдине

ціле два самостійних і різних за своєю методичною сутністю напрями: лінгвістичний (ознайомлення дітей з мовними явищами), що потребує елементарного усвідомлення і на цій основі формування мовленнєвих умінь, і комунікативний - розвиток мовленнєвих навичок, які формуються на неусвідомленому рівні використання мови у процесі говоріння. Це потребує різних за змістом методичних підходів, оскільки в основі діяльності дитини з практично-теоретичного засвоєння мови й практичного оволодіння мовленням лежать різні психологічні механізми. Усне мовлення в дошкільному віці опановується інтуїтивним, навмисним, аналогічним, мимовільним шляхом – шляхом генералізації фонетичних і граматичних відношень (С.Рубінштейн, Ф.Сохін) та “емпіричних узагальнень” (Л.Божович), а наукові мовні поняття й на їх основі мовленнєві вміння - шляхом осмислення й усвідомлення, об’єктивації мови та рефлексії мовлення (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтєв, О.О.Леонтєв, Л.П.Федоренко).

Адресовані вихователям рекомендації орієнтують їх у процесі ознайомлення дітей зі звуком, словом, реченням на вживання мовної термінології без “наповнення” її відповідним лінгвістичним змістом, на використання несуттєвих ознак мовних понять (кількість слів, звуків тощо). Подекуди вихователі пропонують дітям для сприймання незрозумілі визначення мовних понять (речення, слово, звук). Відтак, становлення мовних понять у дітей у ДНЗ відбувається стихійно, за типом життєвських. Спонтанність засвоєння понять у старших дошкільників негативно позначається на шкільному навчанні, на подальшому засвоєнні понять, усвідомленні мови та оволодінні комунікативними вміннями й навичками. Відтак, протиріччя, що виникло між необхідністю і важливістю мовної і мовленнєвої підготовки дітей до школи, і відсутністю методичної роботи з мовними поняттями зумовило вибір теми дисертаційного дослідження - **“Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно теми (“Нові технології навчання, виховання і розвитку в період дитинства”, реєстраційний № 2201040, 2201350), що входить до тематичного плану Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Автором досліджувалася пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Тема затверджена Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 4 від 17.12. 1998 року), та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 3 від 30.03. 2004 року).

Мета дослідження: визначити та теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови та розробити методику пропедевтики мовних понять, що забезпечує первинне їх усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку й розвиток у них мовленнєвих умінь.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези дослідження було поставлено такі **завдання:**

1. Вивчити лінгвістичні та психологічні характеристики досліджуваних категорій і проаналізувати стан проблеми мовних понять і вмінь висловлюватись.
2. Визначити і науково обґрунтувати феномен - “пропедевтика мовних понять”.
3. Виявити критерії та охарактеризувати рівні сформованості мовних понять у дітей.
4. Визначити педагогічні умови, розробити та апробувати експериментальну методику пропедевтики наукових мовних понять у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження - навчально-мовленнєва діяльність дітей 5-річного віку.

Предмет дослідження - процес пропедевтики мовних понять у старших дошкільників.

Гіпотеза дослідження: методика пропедевтики мовних понять у старших дошкільників забезпечить достатню понятійну і мовленнєву підготовленість дітей до школи, буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови: уведення у пропедевтичний метамовний процес саме тих одиниць мови, які спонтанно, неусвідомлено вичленовуються дітьми в їхньому мовленні (звук, слово, речення); усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку суттєвих ознак мовних одиниць; упровадження у процес навчання дошкільників лінгвістичного змісту, методів, форм і засобів, що забезпечують дітям об'єктивацію мови, комунікативні вміння й рефлексію над мовленням.

Методологічними засадами дослідження виступили: положення про роль мови у становленні мовної особистості (Ю.М.Караулов, О.О.Леонт'єв, Л.І.Мацько, Л.М.Паламар та ін.); психолінгвістичний погляд на взаємозв'язок мови, мислення й мовлення (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, Д.Б.Ніколенко, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця, О.Р.Лурія); свідоме й психологічно несвідоме в мовленнєвому розвитку дитини (Г.Балл, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ніколенко, Ю.О.Приходько, Р.О.Якобсон); концептуальне положення про мовну свідомість (П.Гальперін); об'єктивацію мови (Л.П.Федоренко, А.Шаф); рефлексію над мовленням (Л.І.Айдарова, С.Ф.Жуйков, О.О.Леонт'єв, О.Р.Лурія, А.К.Маркова), зону найближчого розвитку (Л.С.Виготський).

Теоретичні засади дослідження склали: психологічна теорія співвідношення несвідомого й свідомого компонентів у розвитку мовлення й навчання мови дітей (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв,); концептуальне положення про зону найближчого розвитку (Л.С.Виготський); теорії змістового узагальнення (В.В.Давидов); мовної свідомості (П.Я.Гальперін); мови й свідомості (О.Р.Лурія); психологічні

особливості навчання й засвоєння дітьми рідної мови (Л.І.Айдарова, Д.Н.Богоявленський, Д.Б.Ельконін, С.Ф.Жуйков, Г.О.Люблінська, А.К.Маркова, Д.Б.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, О.Скрипченко); рефлексивні підходи до розвитку мовленнєвих навичок і вмінь у галузі мови й мовлення (А.М.Богущ, Е.Д.Божович, Л.І.Божович, М.С.Вашуленко, Д.Б.Ельконін, І.О.Зимня, Л.О.Калмикова, О.О.Леонтєв, Л.П.Федоренко,); психологічні й лінгвістичні підходи щодо розвитку в дітей здатності об'єктивувати мову як лінгвістичну дійсність (Л.І.Айдарова, Л.О.Калмикова, М.Р.Львов, Т.Н.Ушакова, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова, А.Шаф); розрізнення декларативних і процесуальних мовних знань (Л.О.Калмикова); лінгвістична теорія про ієрархію мовних одиниць та їх суттєві ознаки (Н.Д.Бабич, І.К.Білодід, В.В.Виноградов, М.А.Жовтобрюх, М.П.Кочерган, Л.І.Мацько, М.І.Пентилюк, М.Я.Плющ, О.О.Потебня, В.М.Русанівський, Л.Скрипник, О.О.Шахматов, Л.В.Щерба); психодидактичні й лінгвометодичні підходи до необхідності розрізнення й урахування специфіки мовної та метамовної роботи (Л.О.Калмикова, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова); лінгвометодичні погляди на зміст навчання української мови як лінгвістичної і комунікативної лінгвістики (М.С.Вашуленко, М.О.Орап, І.М.Хом'як, О.Н.Хорошковська).

У дослідженні застосовувалися такі **методи**: - **теоретичні**: аналіз лінгвістичної літератури з метою визначення істотних ознак мовних дефініцій; психолінгвістичної, психолого-педагогічної та лінгвометодичної літератури для з'ясування сучасного стану досліджуваної проблеми; відбір та інтеграція критеріїв, здійснення аналізу й класифікації дитячих понять; моделювання мовно-мовленнєвих занять, дидактичних ігор, вправ; узагальнення емпіричного матеріалу; **емпіричні**: індивідуальні опитування дошкільників 3-6 років із метою виявлення в дітей особливостей мовних понять та розвитку їхнього мовлення; анкетування вихователів, учителів; цілеспрямовані, довготривалі спостереження за роботою вихователів над мовними поняттями й формуванням мовленнєвих навичок і вмінь під час

занять та в інших видах діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний); статистична обробка даних.

Експериментальна база. Дослідження проводилось у ДНЗ № 6, 7, 8, 9 (м. Переяслав-Хмельницький Київської області); № 47 (м. Біла Церква Київської області); №42 (м. Вінниця); № 1 (м. Заліщики, Тернопільської області); ДНЗ – загальноосвітня школа I-III ступеня Канівського району Черкаської області. Експериментом було охоплено 245 дітей молодшого й середнього дошкільного віку та 316 дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження: вперше з'ясовано взаємозв'язок мовних понять і вмінь висловлюватися дітей старшого дошкільного віку; виявлено критерії та охарактеризовано рівні сформованості мовних понять у дітей, визначено сутність пропедевтики мовних понять, методологічні та концептуальні підходи щодо її здійснення в дітей шостого року життя за реалізації визначених педагогічних умов, виокремлено етапність і представлено послідовність пропедевтичної роботи; уточнено зміст “життєве мовне поняття”; дістала подальшого розвитку методика навчання дітей рідної мови.

Практична значущість здобутих результатів. Сформульовано мету й завдання, розроблено мовний зміст роботи; презентовано методи, організаційні форми й засоби; запропоновано мовні дидактичні ігри, що сприяють усвідомленню суттєвих ознак мовних понять і забезпечують їх пропедевтику в дітей старшого дошкільного віку. Результати дослідження можуть бути використані в курсі лекцій та на семінарських заняттях із теорії і методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, дитячої психології, рефлексивної психолінгвістики, дошкільної педагогічної психології інститутів післядипломної освіти, ВНЗ I – IV рівнів акредитації. Результати дослідження сприятимуть піднесенню професійної підготовки вихователів ДНЗ і викладачів ВНЗ, розробці доцільних методичних посібників. Основні результати дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес ДНЗ

м. Переяслав-Хмельницького, довідки № 3, № 243, № 61; № 47 (м. Біла Церква Київської області), довідка № 37; №42 (м. Вінниця), довідка № 141; № 1 (м. Заліщики, Тернопільської області), довідка № 34; ДНЗ – загальноосвітня школа І-ІІІ ступеня Канівського району Черкаської області.

Достовірність висновків і результатів дослідження забезпечується науково обґрунтованим методологічним підходом до вирішення проблеми пропедевтики мовних понять у старших дошкільників, опертям на теорію мовленнєвої діяльності, провідними психологічними й психолінгвістичними положеннями щодо механізмів і закономірностей оволодіння мовою, усвідомленим ставленням дітей до її дефініцій; упровадженням експериментальної методики; використанням комплексу методів дослідження, що відповідають меті й завданням; поєднанням кількісного та якісного аналізу фактів; переконливим емпіричним матеріалом, тривалим експериментом.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися та обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях “Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку” (м. Переяслав-Хмельницький, 2000 р.); “Психолого-педагогічні проблеми дитинства” (м. Переяслав-Хмельницький, 2003 р.); на міських, районних та обласних семінарах-практикумах для працівників ДНЗ; засіданнях кафедри дошкільної педагогіки й психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (1998-2006р.).

Публікації. Результати дослідження опубліковано в 5 статтях у фахових виданнях, одна у співавторстві. Особистий внесок автора в роботі зі співавторами полягав у визначенні мовних засобів у навчанні з метою розвитку в старших дошкільників пізнавальних умінь: аналізувати,

спостерігати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати – виконувати мовні розумові операції.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел із 246 найменувань і 7 додатків. У роботі вміщено 13 таблиць. Загальний обсяг дисертації - 185 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНИХ ПОНЯТЬ У
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**1.1. Лінгвістичні засади пропедевтики засвоєння дітьми
старшого дошкільного віку мовних одиниць**

Сучасна методика розвитку мовлення та навчання мови дошкільників будується на основі здобутків українського й російського теоретичного мовознавства, зокрема на працях О.О.Потебні [161], О.О.Шахматова [234], Л.В.Щерби [237], Л.А.Булаховського [23], М.А.Жовтобрюха [78], О.О.Реформатського [179], В.В.Виноградова [35,36], І.Р.Вихованця [38,40], В.М.Русанівського [108,184], Г.П.Трофимовича [214], М.Я.Плющ [209], Ю.О.Карпенка [96], М.П.Кочергана [104], Д.М.Кудрявського [106], О.Д.Пономаріва [208], Л.І.Мацько [130, 209], І.К.Білодіда [206] та ін. Сучасні погляди науковців на мовні одиниці дають можливість методистам уточнити зміст навчання мови, зокрема розкрити специфіку пропедевтичної роботи в ДНЗ. Базовий компонент дошкільної освіти передбачає практичне ознайомлення із “звуком”, “словом”, “реченням”. Отже, важливе значення для реалізації завдань дослідження має з’ясування сучасного погляду мовознавства на мовні дефініції, які є предметом засвоєння дітьми дошкільного віку до навчання у школі.

Для того, щоб у формувальному експерименті лінгвістично коректно репрезентувати дітям означені мовні поняття, необхідно передусім

проаналізувати, які трактування мовних категорій містяться в лінгвістичній науці, який підхід існує в ній у виокремленні ознак мовних одиниць, які протиріччя існують у мовознавстві щодо формування визначень мовних понять.

Саме такий аналіз дозволить оптимально підійти до відбору тих суттєвих ознак мовних категорій, які будуть становити зміст експериментальної роботи у процесі пропедевтики мовних понять.

Провідні вчені кінця XIX початку XX століть І.О.Бодуен де Куртене і Ф.де Соссюр відкрили факт того, що мова є системою. Вона становить сукупність мовних одиниць, у якій кожна наступна одиниця визначається всіма іншими її рівневими одиницями, які є її постійними елементами, що відрізняються один від одного призначенням, будовою й місцем у системі мови [198]. Тому Ф. де Соссюр [203] наголошував, що вивчати ту чи іншу одиницю мови ізольовано від системи означає шукати її суть [198], [154, 98-103;144-154], [179, 20-44].

З'ясовано, що одиниці мови належать до різних мовних рівнів, які є сукупністю однотипних одиниць і категорій, в межах кожної підсистеми мовної структури (фонетичної, лексичної, синтаксичної, морфологічної) наявна своя система, тому що всі ці елементи певного рівня є мовними одиницями. Мовна система розглядалась як єдність однорідних взаємообумовлених елементів, які мають свою значимість у відношенні до інших членів. Підсистеми мовної структури взаємодіють між собою, утворюючи спільну систему даної мови [100].

Різні одиниці мови по-різному беруть участь у виконанні її функцій при вираженні й передачі повідомлення. Безпосередньо в акті мовлення повідомлення використовуються номінативні (називні) та предикативні (повідомляючі) одиниці мови – слова й речення. Крім комунікативних одиниць, мова має також “будівельні одиниці”: фонеми, морфеми, лексеми, словоформи, моделі словотворення і словозміни у структурі речення. Усі одиниці мови, як і всі знакові одиниці, мають матеріальне вираження. Вони

сприймаються органами слуху й зору. Одиниці мови служать для позначення та розмежування ідеального й матеріального [100].

Отже, базові положення мовознавства, що становлять теорію і практику формування початкових мовних понять у дітей у ДНЗ, співвідносяться з поняттями “звук”, “слово”, “речення”.

Відомо, що найменшим елементом мови є звук. Звук у мові використовується як найменша акустико-артикуляційна одиниця мовлення, що характеризується певними акустичними й перцептивними властивостями [119].

Звуки мови розглядаються в дослідженні як природне явище, вони мають акустичну й артикуляційну природу. Для навчання говоріння важливим є артикуляційний аспект - вироблення людиною звуків мовлення. Важливішим вважається функціональний бік мовлення - функції звуків та місце їх у системі мови. Звуки мовлення утворюють артикуляційний комплекс, необхідний для вимовляння певного звука. Звуки мови, що володіють сигніфікативною функцією, у мовознавстві називають *фонемами*. Розрізняють терміни “звук мовлення” (його акустико-артикуляційна характеристика) і “звуки мови”, тобто фонemi.

У характеристиці фонemi дотримуємося погляду фонологічної школи, представником якої є О.О.Реформатський. Отже, фонemi – мінімальні одиниці звукового складу мови, що входять до складу морфем, слів. Вони складаються із низки ознак, що не існують самостійно, поза фонемами, а проявляються одночасно в єдності. Реальний зміст фонем мови виявляється в сукупності смислорозрізнявальних ознак. Завдяки цим ознакам фонemi виконують функцію розрізнення значення морфем, слів [179], [154].

Таким чином, звуки, які стають звуками мови, сприймаються як проявлена природа, матеріалізована вищою нервовою діяльністю і мовленнєвим апаратом людини, а також артикуляційною базою мови, її звуковим інвентарем і фонетичними законами. З'ясовано, що звуки

мовлення за своєю фізичною природою становлять певну суму коливань видихуваного повітря, що сприймається слуховим апаратом людини. Як і будь-які інші звуки у природі, мовні звуки характеризуються силою, висотою, довготою і тембром [75; 25]. Звуки мовлення обмежені можливостями органу слуху, за допомогою якого вони сприймаються, і мовленнєвого апарату, який їх виробляє.

З лінгвістичного погляду, утворюючи матеріальну оболонку слів, звуки входять у сферу спілкування, бо вони розрізняють слова та форми слів [75].

Звуки мовлення відрізняються один від одного висотою, силою і тривалістю, а також тембром. Оволодіння мовними й немовними звуками починається в період дошкільного дитинства. Розрізнення немовних (звуки природи) і мовних (голосні, приголосні, тверді, м'які, шиплячі, свистячі) звуків, свідоме їх засвоєння дошкільниками впливає на формування знань у подальшому оволодінні мовою.

Сукупність голосних, приголосних, твердих, м'яких звуків за допомогою мовлення утворює слова. У лінгвістиці дається трактування *слову* як основній одиниці мови та мовлення, що є лексичним поняттям. Наявність значення є обов'язковою властивістю слова. Воно завжди функціонує як органічна єдність звучання й значення. Звук або комплекс звуків лише тоді є словом, коли служить вираженням певного лексичного змісту. Хоч практичне виділення, розмежування слів, як правило, не становить труднощів для дітей старшого дошкільного віку, наукове визначення слова виявилось надзвичайно складною проблемою, вирішення якої вбачаємо в цілеспрямованій пропедевтичній роботі з старшими дошкільниками. Нині існує вже кілька сотень різних тлумачень слова. Навіть є скептичний погляд на слово як нелінгвістичну категорію. Представники американської дескриптивної лінгвістики намагалися здійснювати науковий опис мови без звернення до поняття слова. Такий підхід не є доречним [96; 94].

За характером своєї структури, за сукупністю функцій слово є будівельним матеріалом для мовленнєвих структур вищих рівнів, де воно є носієм певного значення. Основна функція слова в мові – називна, або номінативна. Слово, як зазначає М.Т.Доленко, може називати не тільки той чи інший конкретний предмет, який бачимо, відчуваємо, чуємо, а й поняття, відображенням у нашій свідомості спільних і суттєвих явищ дійсності [75]. Ці ознаки й допомагають відрізнити одне явище від іншого. Слово й поняття перебувають у нерозривній єдності. Слово матеріалізує поняття за допомогою мовних звуків і цим самим робить його доступним для інших людей. Здатність слова називати поняття робить мовлення економним. Поняття як форма мислення не збігається із формою його мовного вираження. Воно може виражатися одним словом, а також словосполученням або реченням. Поняття й слово є співвідносними але не тотожними [там же].

Здійснюючи лінгвістичний аналіз поняття “слово”, ураховували його фізіологічне трактування. Із погляду фізіології слово – це універсальний засіб сигналізації, що може замінити людині всі можливі подразники, предмети реального світу. Засвоєння слова – процес утворення часових нервових зв’язків між ним і образом об’єкта реального світу. Такі зв’язки утворюються в корі головного мозку за законами, відкритими І.П.Павловим. Слово стає заміником реального предмета, коли в його основі наявні конкретні уявлення. Дитина, запам’ятавши слово, не завжди співвідносить його з об’єктами дійсності, тому відбувається порушення зв’язку між першою й другою сигнальними системами і викривляється її уявлення про мовну дійсність. Фізіологічна сутність слова як і його лінгвістична характеристика обумовлюють наочний принцип навчання дітей мови та мовлення [158].

Слово трактували як основну структурно-семантичну одиницю мови, якій властиві самостійність, цільнооформленість та ідіоматичність [96; 95]. Лінгвісти виділяють такі ознаки слова: єдність звучання і значення (слово обов’язково виражає певний зміст); лексико-

граматична співвіднесеність (належить завжди до певної частини мови й має граматичну оформленість); непроникність (неможливість його структурних змін); відтворюваність (слова не творяться у процесі спілкування, а пригадуються); фонетична оформленість (наявність звукової оболонки - звучання) [139].

Як номінативну одиницю слово вважають лексемою; як граматичну одиницю називають словоформою [100]. Матеріальну оболонку слів становить комплекс звуків або один звук. Значення слова розглядали як зв'язок, що історично склався у певному суспільстві між звучанням слова і тим відображенням предмета, яке з'явилося і закріпилося у свідомості людини [139].

Слово не є знаком кожної окремої речі. У нашому дослідженні воно трактується як назва, що означає поняття про предмет. Як і поняття, лексичні значення відображають властивості речей, що виражають їх загальні й відмінні ознаки. Зміст поняття утворюють загальні й відмінні ознаки предмета, істотні для його розуміння; ознаки поняття включають його в ту чи іншу систему знань, вони утворюють його зміст або його об'єм, тобто предметна віднесеність визначається змістом поняття і є постійною [100; 159 – 164].

Лінгвісти розглядають слово як єдине ціле, як мінімальну двопланову одиницю мови або як самостійний, цілісний елемент мовлення (Л.А.Булаховський [23], В.М.Русанівський [184]). Учені у слові також наголошують на взаємодії його фонетичної, граматичної, лексичної сторін (В.В.Виноградов [35; 179], О.І.Смирницький [195]).

Видатний швейцарський лінгвіст Ф. де Соссюр зазначав, що слово, незважаючи на всі труднощі, пов'язані з визначенням цього поняття, є одиницею, що невідступно постає перед нашим розумом як щось центральне у механізмі мови [203;143].

Представники психологічного напрямку в мовознавстві вважали слово за мовний еквівалент окремого уявлення. Так, О.О.Потебня розглядав слово як єдність членороздільного звуку і значення [161; 13].

В академічному виданні сучасної української мови слово визначається як найменша самостійна одиниця мови, що складається зрідка з одного звуку, а частіше з граматично оформленого звукового комплексу, за яким суспільною практикою закріплене певне значення і якому властива відтворюваність у процесі мовлення [206].

Слово характеризували як лексично-граматичну одиницю, що володіє двома видами значень – лексичним та граматичним. *Лексичне значення* розглядалося як зміст слова та відповідність, що встановлюється між звуковим комплексом (назвою) і тим об'єктивно існуючим артефактом (предметом, явищем), що виражається в мові через поняття. Поняття лексичного значення розкривається в лінгвістиці із суттєвими розходженнями стосовно його базових (диференційних) ознак. В.І.Виноградов зазначав, що лексичне значення слова індивідуальне, воно закріплене та виражене сукупністю формально-фізичних елементів та сукупністю його індивідуальних співвідношень із іншими словами всередині мови [35; 3-39].

Розглядали інше визначення, яке належить Б.М.Головіну. Під лексичним значенням, як зазначає лінгвіст, розуміють його предметно - речовий зміст, що оформлений за законами граматики та є елементом загальної семантичної системи словника цієї мови [61; 29 -30].

В основі лексичного значення, як і поняття, завжди лежить узагальнення. Це пояснюється тим, що значення слова та поняття ґрунтуються на специфічній формі відображення дійсності, - *узагальненні*. Отже, на відміну від поняття, значення слова у процесі вербального спілкування може змінюватись; у сполученнях з іншими словами може мати не тільки загальне, але й конкретне значення. Відтак,

слово виступає в єдності загального й часткового, загального та конкретного. Воно пов'язане з поняттям, але не тотожне йому. Яким би не було абстрактне лексичне значення слова, граматичне, порівняно з цим, ще абстрактніше.

Граматичне значення (дітям дошкільного віку поняття про нього не подається) указує на те загальне, що властиве слову як певній частині мови. За визначенням О.О.Шахматова, граматичне значення розглядали як значення слова, яке воно має у відношенні до інших слів; реальне знання пов'язує слово безпосередньо із зовнішнім світом, значення граматичне пов'язує його передусім з іншим словом [234].

Значення слова в процесі мовленнєвого спілкування переосмислюється, набуває різноманітних емоційно-вольових, експресивних відтінків. Реалізація значення слова в мовленні, як зазначає Н.Д.Бабич, забезпечується такими факторами: самою мовою, адже вона є засобом оформлення й передачі думок; рівнем володіння мовою. Залежно від того, наскільки добре мовець володіє мовою, один і той же зміст він виражає більш або менш вдало; функціонально-стилістичною метою мовлення, що передбачає добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів із загального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; мовленнєвим контекстом (недопущення невиправданих повторів, копіювання чужого мовлення); мовленнєвою ситуацією (фактор екстралінгвістичний). Вона зумовлює обсяг, синтаксичну організацію, форму мовлення, зокрема його темп, висоту тону, паузи тощо. Урахування цих факторів забезпечує доцільне вживання слова в мовленні [4].

Отже, викладені підходи до характеристики слова дають підстави вважати, по-перше, воно є складним лінгвістичним поняттям, усвідомлення якого залежить від розуміння дітьми зв'язку, що існує між лексичною та граматичною реаліями й вимагає комплексного підходу, який передбачає взаємодію в дитячому мовленні одиниць різних мовних

рівнів, складовою частиною яких є слово; по-друге, для його цілісного усвідомлення дітьми у школі виникає потреба пропедевтичної роботи, в дошкільному віці.

Речення в дослідженні розглядається як одна із основних одиниць синтаксису, що протиставлена за формами, значеннями і функціями слову й словосполученню. Це синтаксична структура, що є повідомленням про будь-що і розрахована на слухове (письмове) сприймання; основна синтаксична одиниця, що позначає ситуацію або взаємопов'язані ситуації, указує на відношення повідомлюваного до дійсності, характеризується неперервністю синтаксичних зв'язків і семантико-синтаксичних відношень, а також є відносно завершеною одиницею спілкування та вираження думок [119], [193].

За визначенням І.Р.Вихованця, речення трактується як предикативна синтаксична одиниця, яка становить граматично організоване поєднання слів (або слово) та має певну смислову й інтонаційну завершеність. Функціонуючи в мовленні як мінімальна одиниця спілкування, воно є водночас одиницею формування й вираження думки [38], [39; 6-10], [40].

Залежно від комунікативної мети розрізняли речення розповідні, питальні й спонукальні. Ці різновиди речень називають комунікативними типами речення, зокрема: *розповідні* містять повідомлення про якийсь факт дійсності, подію, явище - найпоширеніший комунікативний тип простого речення. Для них характерна відносна закінченість думки та специфічна розповідальна інтонація – підвищення тону на логічно наголошеному слові й зниження його в завершальній частині речення; *запитальні* містять запитання, що спонукає співрозмовника до відповіді. Їх комунікативне завдання полягає не в передаванні інформації, а в спонуканні до її отримання; *спонукальні* речення виражають різновиди висловлювань: наказ, вимогу, заклик, побажання, прохання, пораду, дозвіл та ін.; *окличними* називаються речення, які вимовляються з підсиленою інтонацією [39].

Речення як відносно закінчена змістова одиниця своє значення набуває в контексті зв'язного мовлення. Г.Л.Солганник відзначає, що один із найбільш поширених способів вираження цього зв'язку самостійних речень, що відповідає характеру та природі як закінченої структурної одиниці, ґрунтується на повторенні, розгортанні частини структури одного із членів речення в наступному. Найбільш поширеним видом синтаксичного зв'язку вчений вважає лексичне повторювання. У зв'язному мовленні повторювання обумовлене: підкреслюється тільки те слово, що обумовлюється змістом. Особливо важливо відзначати, що повторювання є однією з особливостей дитячого мовлення. Ним виражається структурне співвіднесення речень, що називається *ланцюговим* [199]. Ланцюговий зв'язок є найбільш поширеним способом з'єднання речень.

Речення, за визначенням О.О.Реформатського, це висловлювання, яке містить предикативну синтагму [179]. *Синтагму* розглядали як поєднання двох членів, що пов'язані тим чи іншим зв'язком, з нерівномірною спрямованістю членів, де один є тим, який визначається, а інший тим, що визначає. Членами синтагми можуть бути перш за все слова, значимі частини слів, словосполучення, речення [100].

Отже, при першому ж знайомстві дітей із реченням у ДНЗ необхідне усвідомлене його сприймання, так як у початковій школі забезпечується розкриття *граматичних явищ* речення - словесне позначення його *значення* й називання *матеріального носія* цього *значення*, що без попередньої підготовки є досить складним процесом. Оволодівши письмом, діти першого класу, записуючи речення різних видів, розставляють відповідні розділові знаки. Для усвідомленої їх розстановки необхідно знати ознаки кожного з них, а до цього слід готувати дітей ще з дитячого садка.

У дослідженні *висловлювання* трактували як одиницю мовлення, що побудована за законами відповідної мови; речення, що розглядаються з

погляду його комунікативної організації. У межах висловлювання мовець здійснює певні комунікативні завдання.

За визначенням І.Р.Вихованця, висловлювання – одиниця мовленнєвого спілкування. Залежно від різних теоретичних підходів, відзначає автор, відмінність висловлювання від речення вбачають в обсязі цих одиниць: у формально-синтаксичному, семантико-синтаксичному і функціональному планах. Іноді межі речення й висловлювання не збігаються. Зокрема речення вважають одиницею, ширшою за висловлювання. За семантико-синтаксичного підходу відмінність висловлювання від речення вбачають у тому, що йому навіть за збігу із семантико-синтаксичною схемою речення притаманні додаткові характеристики передусім інтонація й актуальне членування. За функціонального підходу кваліфікують висловлювання як мовленнєву одиницю, що може дорівнювати реченню, але відрізняється від нього спрямованістю на мовні акти, безпосереднім зв'язком і ситуацією. Отже, І.Р.Вихованець дійшов висновку, що речення в комунікативному плані є висловлювання, основна особливість якого – орієнтація на учасників мовлення [36; 154 – 157].

Отже, вивчення мови потребує виділення її елементів при співвіднесенні значень та їх матеріальних носіїв. На цьому наголошують лінгвісти, психологи й методисти.

У результаті аналізу лінгвістичної літератури виокремлено перелік суттєвих ознак мовних понять для їх пропедевтики у старших дошкільників. *Критеріями* відбору були: лінгвістично коректний та доступний підбір понять для розуміння дітей старшого дошкільного віку; можливість презентації ознак мовних понять у межах і на матеріалі усного мовлення дітей дошкільного віку, оскільки писемним мовленням вони не володіють; спонтанна інтуїтивна здатність дітей відчувати розчленованість мовлення; можливість і здатність старших дошкільників вичленовувати одиниці мови та їх суттєві ознаки у власному мовленні; унаочнення, що може бути матеріалізованим (мовленнєвий матеріал, графічне позначення мовних

дефініцій); орієнтація на смислові й формальні ознаки мовних одиниць, які можна проілюструвати на тлі звукової природної мови; оперування дитиною смислом у мовленні, що відповідає засвоєним предметним значенням.

З теоретичного аналізу мовних понять “звук”, “слово”, “речення” вважаємо можливим у пропедевтичній роботі з дітьми 5-го і 6-го років життя керуватися визначеними суттєвими ознаками:

Серед звуків розрізняють звуки немовні й мовні. Виокремлюють звуки немовні, що породжені людиною і речами, які її оточують. Люди і тварини живуть у світі звуків: звуки неживої природи, звуки живої природи. Мовні звуки мають акустичний й артикуляційний боки. Звуки мовлення утворюються за допомогою органів мовлення. Органом людського організму, що прилаштований для виробництва та сприймання звукового мовлення, є мовленнєвий апарат (його будова).

Сукупність звуків мовлення утворюють *слово*. Наявність значення – обов’язкова властивість слова як одиниці мови. Мова – це система слів. Слова є будівельним матеріалом мови. Слово самостійна одиниця мови; є слова довгі й короткі за звучанням. Слово обов’язково виражає певний зміст. Слову як лінгвістичному поняттю притаманні ознаки: фонетична оформленість; лексико-граматична постійність звучання й значення; відтворюваність; уживання у сполученнях слів; номінативність. Слова пригадуються, повторюються, наслідуються.

Речення - синтаксична будова, висловлювання, що є повідомленням про будь-що і розраховане на слухове (письмове) сприймання. Указує на відношення повідомлюваного до дійсності. Речення є відносно завершеною смисловою одиницею спілкування та вираження думок, своє значення набуває в контексті зв’язного мовлення. Залежно від комунікативної мети розрізняють речення розповідні, питальні й спонукальні.

Отже, вважаємо, що виокремленні суттєві ознаки основних мовних одиниць (звук, слово, речення), на основі наукового підґрунтя

лінгвістичних положень та врахування встановлених критеріїв їх відбору дозволять повною мірою здійснити пропедевтику мовних понять.

1.2. Психологічні передумови засвоєння мовних понять у дітей.

Формування понять входить до категорійного апарату психології навчальної діяльності. З'ясування сутності мовних понять та вмінь висловлюватися, процесів та умов їх формування під час навчання потребує аналізу психологічних трактувань цього феномена, співставлення різних поглядів учених на природу виникнення мовних понять у дітей.

Звертання до проблеми **пропедевтики** (від *propaideno* попередньо навчаю) [194] мовних понять обумовлене: по-перше, необхідністю реалізації принципів перспективності, наступності й безперервності освіти, зокрема реалізації Державних стандартів початкової освіти; змісту Базового компонента дошкільної освіти і, по-друге, потребою врахування в навчальному процесі тих психологічних механізмів, які є провідними у засвоєнні понять дітьми.

Тому, щоб психологічно коректно здійснювати пропедевтичну роботу над мовними поняттями, необхідно *здійснити* теоретичний аналіз проблеми засвоєння мовних понять, *вивчити* психологічні закономірності їх формування, *проаналізувати* положення психологічної науки щодо вікових можливостей дошкільників до осмислення й перетворення мовленнєвого досвіду під впливом знань про мову, що засвоюється. *Дослідити* джерела виникнення понять і *прослідкувати* еволюцію їх усвідомлювання, а відтак, *з'ясувати* специфіку етапів формування понять та вмінь висловлюватися і розробити відповідну методику. З аналізу психологічної літератури *виокремити* передумови формування знань щодо мовних дефініцій з урахуванням психологічних рівнів засвоєння дітьми понять.

У психологічних визначеннях **поняття** – основна форма абстрактного мислення; відображення істотних ознак досліджуваного об'єкта; реальне узагальнення загальних та істотних властивостей предметів і явищ дійсності. Джерелом понять є відчуття, які виникають від впливу матеріальних предметів на органи чуття. Реальність понять виявляється в мові через слово [168], [170].

Установлено, що ще до Л.С.Виготського психологи розрізняли два основні види понять, що формуються в процесі розвитку дитини. Одні з них, які називають спонтанними (за Л.С.Виготським – “житейськими”), утворюються під час безпосередньої практичної діяльності дітей, виникають ще в дошкільному віці (наприклад: „книга”, „букварик”, „слово”, “буква” тощо).

Житейське поняття – мислинневе й мовленнєве узагальнення, що формується без спеціального навчання, при практичному оволодінні певною галуззю предметів, у яких поєднані суттєві й несуттєві ознаки. За Л.С.Виготським, поняття житейське розвивається, ніби знизу вгору, від безпосереднього зіткнення з речами та взаємодії з ними. Наукове поняття формується зверху вниз, починається із словесного визначення [49; 23-80], [62; 520-521]. *Наукове поняття* – мислинневі узагальнення, що виникають у процесі цілеспрямованого навчання [19], [170]. Така група понять визначалась як неспонтанні (за Л.С.Виготським – “наукові”). Вони виникають у процесі навчання тільки у шкільному віці. Л.С.Виготський у своїх дослідженнях шукав відповіді на запитання: Чи розвиваються ці види понять за одними й тими самими законами? Чи мають однакову психологічну структуру? Чи відіграють вони одне й те саме значення в подальшому психологічному розвитку дитини? - це є важливим для нашого дослідження.

Аналіз психологічних джерел багатьох авторів показав різні підходи до вирішення цього завдання. Одні автори вважали, що закони, за якими розвиваються житейські й наукові поняття, одні й ті самі, що наукові поняття

засвоюються лише тоді, коли їх житейські еквіваленти вже достатньо сформовані і подальше оволодіння ними протікає за одними й тими самими законами. Перші – від предмета до його визначення, інші – від визначення до предмета; перші є неусвідомленими, несистемними, другі – свідомими, системними. Проаналізувавши обидва види понять, учені відзначали відмінності в їх генетиці, психологічній структурі та функціях формування. Житейські поняття виникають у результаті безпосереднього, індивідуального досвіду дитини, за яким стоїть наочно – образна дійсність. Наукові поняття вносяться школою, вчителем, і за ними, здебільшого, не стоїть наочний індивідуальний досвід дитини [47; 184-294].

Житейські поняття добре відомі дитині, вона вміє практично користуватися ними; однак, як показують дослідження, дитина ще не може словесно їх визначити. Житейські поняття не відразу входять до складу її свідомої практики. Наукові – характеризуються протилежними рисами: подаються вчителем словесно навіть тоді, коли дитина не має конкретного досвіду, що стоїть за ними. Тому вона може легко у словесній формі сформувати наукові поняття, але ще не може адекватно володіти ними. Для засвоєння наукових понять необхідні сформовані житейські, хоча вони фрагментарні й несистематизовані, діти не здатні довільно й свідомо оперувати ними. Наукові поняття, за Л.С.Виготським, проростають униз через житейські, які у свою чергу, проростають угору через наукові [47; 87].

Житейські поняття, що використовуються дитиною на практиці, можуть залишатися мимовільними. Наукові ж, що вносяться школою, є більш усвідомленими; вони завжди є предметом теоретичної діяльності, результатом спеціальної роботи. Ще одна суттєва риса для дослідження: житейське поняття включає предмет, що відображає життєву ситуацію, але не вводить його в логічну систему. Основна риса наукового поняття, що воно вводить предмет, який визначає, у систему логічних категорій і протиставлень. Отже, встановлено, що житейські (спонтанні) і наукові

(усвідомлені) поняття відрізняються не тільки походженням, а й психологічною структурою.

Нами вивчено питання динаміки розвитку наукових і житейських понять за Л.С.Виготським, що стали підґрунтям дослідження. Учений установив, що, по-перше, спонтанний розвиток житейських понять готує дитину до засвоєння наукового поняття; по-друге, вивчення наукових понять робить значний внесок у подальший психічний розвиток дитини.

Л.С.Виготський уважав, що наукові поняття формуються й розвиваються під впливом навчання. Діти засвоюють наукові поняття, спираючись на наявний у них життєвий досвід, що вимагає активної мислинневої діяльності, що відбувається під керівництвом педагога. Розвиток мовних понять, на думку вченого, характеризується не тільки збагаченням змісту, а й прогресивним усвідомленням, він радить для здійснення повноцінної мовленнєвої підготовки дошкільника до навчання у школі розвивати мовлення дитини, збагачуючи його словами-термінами; підводити дітей до усвідомлення мовних понять та їх розвитку, сприяти, щоб житейські поняття формувалися на основі усвідомлених наукових поняттях дітей.

Мовні знання дітей в науковій літературі поділяють на імпліцитні й експліцитні. *Імпліцитне мовне знання* – приховане, не виражене як усвідомлена форма засвоєння мовної дійсності. Дитина не знає, що вона ним володіє, це знання, що становлять основу практики говоріння. *Експліцитне знання* (наукове) - виражена усвідомлена форма засвоєння мовної дійсності [19], [33], [63]. Експліцитні мовні знання у 5-6 років життя проявляються тільки у формі формальних ознак і є результатом навчання, це – основа суттєвих ознак, що складає ядро мовних знань.

При засвоєнні мови в дітей виникають *мовні уявлення* – наочний чуттєвий образ мовного явища, що з'являється на основі минулого досвіду (певних мовно-мовленнєвих відчуттів, сприймань) шляхом відтворення в пам'яті. Основою мовного уявлення є емпірична

узагальненість, де відтворені найбільш характерні чуттєві особливості, що притаманні цілому класу схожих мовних явищ [19]. Мовні уявлення мають чуттєво-предметний характер, вони впливають на перебіг мислинних процесів усвідомлення, аналізу, порівняння, “... але хоч би як далеко не зайшов процес буття уявлень, він не може сприяти утворенню поняття, не може розглядатися генетичним фактором, що виражає їх розвиток. Навіть у цілісності уявлення не можуть замінити власне поняття і перебіг їх у мисленні дитини” [45]. Розвиток мовних понять від нижчого до вищого рівня, за Л.С.Виготським, здійснюється шляхом якісних новоутворень у різні вікові етапи дитинства, де мовлення є одним із основних моментів у побудові вищих форм інтелектуальної діяльності [45].

Важливим для дослідження вважаємо прискорений *розвиток метамовних процесів* у дітей, що має місце саме *в дошкільному віці* (з четвертого по восьмий роки життя) [215; 113-122]. Метамовні прояви в дітей дошкільного віку досліджувалися Т.Тулівісте, яка виявила й детально розглянула різні погляди вітчизняних і зарубіжних психологів відносно часу, а також причин виникнення в дітей здатності до рефлексії над мовою й мовленням. *Рефлексію* розглядали як процес самопізнання своїх внутрішніх актів і станів. Здатність до об’єктивації власного мовлення зовнішньо проявляється в тому, що дитина починає оперувати термінами граматики (речення, словосполучення, словоформа тощо), співвідносячи з ними відповідні мовленнєві реалії, тобто розуміючи певним чином значення слів-термінів [19]. Становлення теоретичного мислення, тобто мислення в поняттях, сприяє виникненню в дітей старшого дошкільного віку рефлексії. Т.Тулівісте [215] з’ясувала, що прихильники ранньої появи рефлексивних метамовних здібностей (Д.Б.Ельконін, Л.С.Виготський та ін.) пов’язують її з набуттям дитиною мовлення. Представники інших підходів (Л.І.Божович, О.Р.Лурія, Н.О.Менчинська, К.Г.Павлова та ін.) обґрунтовують свої дослідження на вербальних поясненнях дітей. Причини появи метамовних

проявів за Т.Тульвісте, в тому, що при усвідомленні дітьми мови мають місце різні рівні цього процесу [215].

З'ясовували, чи мають діти, спеціально усвідомлюючи мовну систему, оволодівати мовними поняттями? Останні психологічні дослідження доводять, що мають. По-перше, те, що є ядро системи мови не може засвоюватися іншим шляхом, ніж свідомо. По-друге, оволодіння мовними поняттями як системою мовних засобів, як комунікативно-орієнтованим описом мовних засобів і одиниць використовується у спілкуванні. По-третє, мова, охоплюючи різні поняття, виступає як система орієнтирів. Те, що ми називаємо навчанням власне мови (мовних засобів, мовного матеріалу), зводиться до формування дій орієнтування, необхідного для мовленнєвої діяльності, і до усвідомленого оволодіння засобами здійснення цієї діяльності. Лінгвометодичною проблемою є функціонування системи мови як основи для формування мовленнєвої діяльності рідною мовою. Особливо важливим для дослідження є те, що, якою б не була ця специфіка, *мова в навчанні має зберегти всі свої суттєві властивості, ознаки і всю свою системну організацію* [240; 362-379], [121], [132; 3-16], [16; 33-44], [48; 6-361].

При визначенні завдань дошкільної мовної освіти повністю не враховується власне психологічний бік навчання мови та вмінь дошкільників висловлюватися. Аргументовану відповідь на запитання, що нового у психологічному відношенні дає робота з мовними поняттями, пропонує Л.С.Виготський. Учений звертається до проблеми необхідності усвідомлення мовленнєвих процесів у зв'язку з психологічним змістом навчання рідної мови навмисності, усвідомленості, довільності. Він писав, що дитина володіє відомими вміннями мовлення, але вона не знає, що ними володіє. Ці операції неусвідомлені. Вона володіє ними спонтанно, в певній ситуації, автоматизовано, тобто володіє ними тоді, коли ситуація в якихось своїх великих структурах викликає в неї прояв цих умінь, але поза певною структурою – довільно, усвідомлено і спеціально – дитина не вміє робити

того, що вміє робити мимовільно. Вона обмежена в користуванні своїми вміннями [45]. Н.Ф.Тализіна експериментальною роботою довела, що реалізація умов, які забезпечують керування процесом засвоєння мовних понять, веде до усвідомлених, узагальнених, довільних, міцних розумових дій і понять не тільки в дітей шкільного віку, а й у дошкільників [210; 72].

Таку саму думку висловлював П.Я.Гальперін, який уважав, що у процесі застосування методик, які враховують специфіку оволодіння дітьми науковими знаннями, діти 4-5 років здатні усвідомити мовне поняття [55; с.50]. Цю ідею підтримує й О.О.Леонт'єв, щодо раннього навчання мов, він пропонує співвідносити його з функціями початкового шкільного навчання: “Свідоме оперування мовними засобами, раніше доступне лише дітям молодшого шкільного віку, безперечно, відтепер є доступним і старшим дошкільникам, відповідні навички і вміння можуть та мають бути сформовані й у них” [115]. На думку О.О.Леонт'єва, це важливо й суттєво тому, що саме свідомий шлях оволодіння пов'язаний із пізнавальною мотивацією, яка має бути сформована до моменту приходу дитини до школи. Не тільки в молодшому шкільному, але й у дошкільному віці дитині властиве аналітичне, свідоме оперування мовою. У зв'язку з навчанням грамоти вона вимушено “приходить” до опосередкування спонтанного мовлення свідомим володінням мовною системою [115]. Отже, дитина психологічно готова до свідомого вивчення мови в 5 років.

В експерименті М.І.Зарандія щодо формування понять виявилось, що операції узагальнення й визначення в багатьох дітей п'ятирічного віку сформувалися. Експеримент також показав, що свідомі вміння, рівень розвитку вербального інтелекту, які 40 років тому були властивими, як мінімум, 8-9 річним дітям, нині “спустилися вниз”, до більш раннього віку. Натомість експеримент М.І.Зарандія був проведений 20 років тому, і є всі підстави вважати, що цей процес продовжується [84; 38]. Так, мисленнєві можливості дитини-дошкільника повністю можуть забезпечувати оволодіння

мовою шляхом свідомого оперування мовними засобами. Такий шлях співвіднесений із пізнавальною мотивацією.

Вивчення й формування понять у дітей досліджувало багато психологів: П.П.Блонський [8], Л.С.Виготський [47], П.Я.Гальперін [55], В.В.Давидов [65], Д.Б.Ельконін [239], Г.О.Люблінська [125], Л.Ф.Обухова [153], С.Л.Рубінштейн [182] та ін. Процес становлення понять у дітей дошкільного віку досліджувався Л.І.Айдаровою [1], Д.Н.Богоявленським [10], Л.І.Божович [17], Л.С.Виготським [47], Б.Д.Ельконіним [239], Л.О.Калмиковою [89], О.О.Леонтьєвим [113], О.Р.Лурією [121], Н.О.Менчинською [132], Л.М.Проколієнко [165] та ін. Стосовно усвідомлення дітьми мовленнєвих понять у психологічній літературі існують різні думки. Психологи (Л.С.Виготський [45], О.Р.Лурія [121]) вважають, що у старших дошкільників відсутнє усвідомлення зовнішнього боку слова. Протилежної думки дотримується Д.Б.Ельконін. Він стверджує, що слово, як неодноразово зазначав і І.П.Павлов [158; 345], є таким самим реальним подразником, як і будь-який інший. Важливим є висновок Д.Б.Ельконіна про те, що „матеріальна, звукова оболонка, як реальний носій усіх багатств мови, досить рано стає предметом діяльності дитини та предметом її пізнання” [238; 362-379].

Д.Н.Богоявленський, Н.О.Менчинська [11] та ін. вивчали співвідношення аналізу й синтезу в процесі засвоєння понять. Порівняння допомагає абстрагувати в пізнаваних об'єктах їх істотні риси від неістотних ознак. Дані досліджень орієнтують на важливу роль варіювання неістотних ознак, що не входять до змісту поняття, що утворюється. Уміла їх варіація допомагає виділяти істотні ознаки об'єктів, невміла ж - ускладнює цей процес. Тому потрібно “підводити” дітей до висновків про істотні й неістотні ознаки понять. Це сприяє розчленуванню істотного та неістотного, їх протиставленню, а також забезпечує свідоме засвоєння понять [11; 245, 246].

Аналіз наукової літератури переконує, що процеси абстрагування й узагальнення набувають своїх особливостей залежно від рівня розвитку поняття. Засвоєння нових понять ґрунтується на наявному життєвому досвіді, на образах, уявленнях, думках, що вже склались. Як відомо, мовне розуміння між дорослим і дитиною, мовний контакт виникає досить рано, і це дає привід вважати, що поняття розвиваються також рано [217].

Отже, протиріччя між раннім розвитком поняття і їх мовного розуміння знаходить реальне вирішення у псевдопонятті як у такій формі комплексного мислення, що робить можливим “збіг” у мисленні дитини й дорослого.

Псевдопоняття – узагальнення, що за зовнішніми ознаками вираження майже повністю збігається з поняттям, але за генетичною природою виникає за інших умов. Такий тип узагальнення реально з’являється в дитини при переході від комплексного мислення до понятійного. Вирішальну роль у процесі утворення псевдопоняття мають словесні висловлювання, що вживає дорослий при взаємодії з дитиною. Відмінною рисою утвореного мовного комплексу дитини є спосіб його утворення: узагальнення наочного мовного досвіду [231].

Отже, мовне спілкування з дорослим стає потужним “двигуном”, фактором розвитку дитячих понять. Перехід від комплексного мислення до мислення поняттями проходить у дитини непомітно, тому що практично псевдопоняття збігається із поняттями дорослих [47; 184-294].

Д.Б.Ельконін [238; 18-20], Л.І.Жуйков [79], В.К.Усова [220] та ін. довели, що оволодіння грамотою передбачає утворення певного ставлення до власного мовлення, опанування системою операцій з його предметного аналізу. На матеріалі звукового аналізу дитина вперше навчається виконувати свідомі операції з мовою. Відтак, створюється своєрідне положення – загальне правило інтелектуального розвитку дитини. Його суть у тому, що дитина спочатку починає оперувати поняттями, а вже потім усвідомлює та опановує їх. Поняття „в собі ” і „ для інших” розвивається в

дитини раніше, ніж поняття „для себе”. Два перші поняття, що вже входять до псевдопоняття, є основним генетичним підґрунтям для розвитку поняття в істинному значенні цього слова [49; 32-80].

З’ясовано, що, за Н.Ф.Тализіною, діти старшого дошкільного віку й молодші школярі успішно засвоюють логічний прийом розпізнавання об’єктів, а на його основі - відповідні поняття про них. Сенсорний досвід, що паралельно формується із понятійним, полегшує дітям здатність орієнтуватися в мовному матеріалі. На думку дослідниці, в умовах, коли орієнтування на сенсорний досвід розходиться із понятійним, він є перешкодою й ускладнює перенесення логічного способу дії дитини в нові умови [210; 72].

П.Я.Гальперін [55], Д.Б.Ельконін [239], В.В.Давидов [65; 12-24] стверджують, що в результаті проведених експериментів щодо становлення понять за методикою поетапного формування дій виявлено, що не виникає ні комплексів, ні псевдопонять, ні проміжних форм із елементів наукових і побутових понять. Відтак, справжні поняття успішно й швидко утворюються у старшому дошкільному віці, обсяг їх обмежений лише наявністю необхідних попередніх знань і вмінь [55]. Таким чином, факт раннього формування понятійних структур, минаючи чи скорочуючи етап псевдопонять, є цінним для дитини.

Іншої думки дотримується О.М.Лобок. Розглядаючи понятійне мислення як більш “високе” порівняно з допонятійним, він наголошував, що це зовсім не означає, що на ранніх етапах розвитку дитини мислення в поняттях має розглядатись як цінне. Більше того, А.М.Лобок відзначає, що головною цінністю в цьому процесі є не сам понятійний чи псевдопонятійний “продукт”, а той шлях, який проходить дитина при отриманні цього “продукту”; перш ніж приступити до діяльності, що спрямована на засвоєння понять дорослого світу, дитина ці поняття знаходить, оволодіваючи ними, проходячи при цьому індивідуальний власний шлях. Отже, на сходинці псевдопонятійного

мислення відбувається становлення найвинахідливішої здатності інтелекту. І якщо штучно пропустити псевдопонятійний етап і раніше часу нав'язувати дитячій свідомості універсально-понятійні схеми мислення, то ця винахідницька здібність інтелекту виявиться недостатньо сформованою [120; 27].

Шляхи *формування наукових понять* у старших дошкільників і школярів пропонує М.О.Шардаков [233; 21], зокрема організацію спостережень над одиничними предметами чи явищами. Завдяки цьому відбувається виділення загальних та істотних ознак досліджуваних предметів: уточнення, визначення, розширення й поглиблення понять.

Як відомо, п'ятий, шостий роки життя характеризуються проявом особливого інтересу дітей до друкованого слова, пізнавальним ставленням до мови й мовлення, елементарним усвідомленням мовленнєвої діяльності та її елементів “звук”, “слово”, “речення”, “висловлювання”. На кожному етапі навчання ці елементи об'єднуються, групуються, уточнюються. Із зростанням дитини, розширенням кола знань за кожним елементарним узагальненням дитина помічає найістотніше. Таким чином у малюка формується ціла система предметних *асоціацій* навколо кожного граматичного узагальнення, а водночас – й уміння диференціювати, уточнювати кожне з них. Протягом навчання діти здобувають знання про нові базові ознаки, які допомагають відокремлювати одне узагальнення від іншого: звук від слова, слово – від речення, речення – від висловлювання тощо. У свідомості дошкільнят об'єктивно відображається навколишня дійсність, до якої належить і мовленнєва дійсність з її елементами – звуками, словами, реченнями, висловлюваннями. Завдяки допомозі вихователя в цьому процесі діти отримують правильні уявлення, підходять до усвідомленого оволодіння мовними термінами на основі їх ретельного аналізу й синтезу. Відомо, що кожне поняття-термін (“звук”, “слово”, “речення”) є знанням, що об'єднані за істотними ознаками. Крім того, є другорядні, неістотні ознаки. Отже, для утворення узагальнення необхідне

“виключення” неістотного й виділення того, що дозволяє виділити спеціальне слово-назву.

Процес елементарного узагальнення розглядали як засвоєння окремих елементів мови в їх взаємодії, зокрема:

- опанування елементарними граматичними знаннями передбачає встановлення взаємозв'язків між ними. Так, шляхом елементарного граматичного узагальнення звук включається у слово, а слово - у речення, яке, у свою чергу, є складовою частиною тексту-висловлювання. Кожне мовне поняття не існує нейтрально від інших, більше того, починаючи з найменшого, бере участь у творенні складніших понять;
- трьох – шестирічним дітям не даються визначення елементарних граматичних узагальнень, тому їх і називають *уявленнями*, а не поняттями. На цьому віковому етапі знання оформлені у вигляді узагальнених пояснень, наприклад: Слова складаються із звуків. Речення - із слів. Діти елементарно узагальнюють, що допомагають їм засвоювати конкретні граматичні поняття [95].

Так, під час говоріння дитина завжди має на увазі тільки зміст свого мовлення, оперуючи предметами та образами, що безпосередньо сприймаються, або думками, які вона хоче виразити в мовленні, і лише в окремих випадках дитина замислюється, як правильно промовити те чи інше слово, правильно висловитися. Спостереження, проведені Л.І.Божович [18], Н.Г.Морозовою [144; 38], О.Р.Лурією [121] та іншими, показали, що дошкільники, які добре володіють мовленням, не можуть легко виділити окремі слова, із яких складається їх мовлення, а тим більше усвідомити звуки із вимовлених слів. Здебільшого, дошкільник, що вимовляє ту чи іншу фразу, усвідомлює предметний зміст вимовленого, але не сприймає окремі слова, що складають синтаксичну одиницю. Дитина враховує не слова (лексичні одиниці мовлення), а речі, про які йдеться (одиниці змісту). Наприклад, при підрахунку слів у реченні “У кошику лежало дві груші і яблуко” діти відповідали: “Троє – дві груші і яблуко”. Аналогічним є приклад, коли дитині

пропонувалося назвати, із якого звуку починається слово. Тут діти виділяють будь-який звучний чи наголошений звук або склад і відповідають, наприклад, що слово “рама” починається із звуку “а”. Ще один приклад, коли дитині дається завдання визначити, яке слово утворюють ряд ізольованих звуків, дошкільники вслуховуються у звучання запропонованих їм звуків та шукають у них безпосереднє значення. Наприклад, чотирирічній дитині пропонувалося сказати, яке слово утворюється звуками (м-а-м-а). Вона чує в них мукання і відповідає “корова” [56; 236-277].

Л.М.Проколієнко підкреслює, що оволодіння старшими дошкільниками граматичними поняттями є складним, своєрідним і тривалим процесом, що характеризується збагаченням й уточненням змісту кожного засвоєного поняття, переосмисленням взаємовідношень між його семантичними та формальними ознаками [166]. *Граматичне поняття* розглядали як результат абстрагування та узагальнення суттєвих диференційних ознак, що властиві словам, узагальненням над уже узагальненим – це “своєрідний другий поверх абстракції, надбудований над уже узагальненим значеннями слів та речень”, – зазначає відомий психолог Д.Б.Богоявленський [12].

Д.Б.Ельконін стверджує, що слово і його “матеріальна, звукова оболонка як реальний носій усіх багатств мови дуже рано стає предметом діяльності дитини та предметом її пізнання” [239].

В.В.Сосідко під час психологічного дослідження зробила висновок, що усвідомлення слова в сукупності та єдності його лексичних і граматичних характеристик можливе вже в підготовчій до школи групі дитячого садка за умови формування в дітей специфічних навчальних дій з лінгвістичного аналізу мовного матеріалу [202; 16].

Думка, що ступінь осмислення мовних понять у дошкільників виражається в мовленні, не завжди справджується. Останнім часом набула

поширення теорія, що пропонує дедуктивний шлях навчання й засвоєння знань учених (Д.Б.Ельконіна [239], В.В.Давидова [67]) згідно з якою навчання слід розпочинати з ознайомлення дітей із загальними властивостями та функціями об'єктів та їх залежностями, на яких ґрунтується засвоєння поняття. Так, на думку В.В.Давидова, послідовність формування понять чітко визначається побудовою навчальних програм, які мають сприяти рухові понять (від абстрактного – до конкретного, від загального – до часткового). Отже, поняття не мають даватися дітям як “готові знання”, а повинні засвоюватися шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх походження; засвоєння загального та абстрактного характеру передуює знайомству з більш частковими й конкретними; у вивченні понять діти передусім виявляють загальний зв'язок, що визначає зміст і структуру об'єкта цих понять; такий зв'язок відтворюється в особливих графічних або знакових моделях; у дітей спеціально формуються такі предметні дії, за допомогою яких вони виявляють і відтворюють суттєві ознаки об'єкта поняття; діти переходять від предметних дій до їх розумового виконання [67].

О.М.Леонтьєв і О.О.Леонтьєв у своїх дослідженнях звернули увагу на складну психологічну характеристику переходу від значення поняття до його мовного оформлення. До спеціального навчання у школі вона складається із глобальної орієнтації дитини на семантику висловлювання та практично складеного в неї інтуїтивного контролю за мовними засобами. Це виявляється у труднощах розрізнити форму та значення в синтаксичних конструкціях; перебудові висловлювань; невмінні користуватися особливими засобами вираження особистого ставлення до промовленого. За словами вчених, для подолання цих труднощів мовленнєвого розвитку має бути організована спеціальна навчальна діяльність, спрямована на засвоєння дітьми мовних засобів. Усвідомлення дитиною понять мови можливе за умови: якщо перед нею буде поставлено певну мету, коли її увагу зосереджено на мовних одиницях,

організовано усвідомлення дій над мовним матеріалом на рівні свідомого контролю [112], [117].

С.Ф.Жуйков вважає, що подолання таких протиріч діалектично пов'язане з розвитком розумової діяльності дитини: тільки на певному рівні розвитку мислення старший дошкільник може подолати їх, але саме у процесі цього він розвине здатність до більш високого рівня мислительної діяльності. Істотну роль на цьому етапі відіграють створені мовленнєві ситуації, які включатимуть операції абстрагування, узагальнення, аналізу й синтезу [211, 37]. Отже, для того, щоб у першокласників на достатньому рівні були сформовані мовленнєві й мовні вміння ще з дошкільного закладу слід готувати їх до сприйняття правильних уявлень про *мовні одиниці*.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що І.М.Сеченов уперше поставив у психологічному аспекті проблему переходу від відчуття до думки, тобто проблему утворення поняття [189]. С.Л.Рубінштейн виділив наочні елементи, що є складовими розумового процесу оволодіння поняттями: у вигляді образних уявлень про речі і їх властивості; у вигляді схем; у вигляді слів, якими оперує понятійне мислення, оскільки воно завжди є мисленням словесним [183]. У своєму становленні, на думку вченого, (це є важливим для нашого дослідження) розвиток понятійного мислення проходить дві стадії: а) допонятійну; б) понятійну.

Допонятійне мислення розглядається як початкова стадія розвитку мислення в дитини, коли воно має іншу, ніж у дорослих, організацію; судження дітей – одиничні щодо конкретного предмета. При поясненні чого-небудь усе зводиться дитиною до аналогії зі знайомим [19], [62].

Важливою особливістю допонятійного мислення є егоцентризм. Він проявляється у нездатності дитини усвідомлювати зв'язки, якими вона може користуватися спонтанно й автоматично в невимушеній ситуації [159].

Відповідно до наукових положень Л.С.Виготського, початковий період дитячого мислення – допонятійний, спочатку це період “синкретичного”, нерозчленованого мислення, а пізніше – період “мислення в комплексах”, коли дитина здійснює свою інтелектуальну взаємодію зі світом не за допомогою понять, а за допомогою “асоційованого”, “ланцюгового”, “дифузного” і “псевдопонятійного” мислительних комплексів [48; 6-361]. У *понятійному мисленні*, як свідчать праці П.Я.Гальперіна [54; 15-25], Д.Б.Ельконіна [239], В.В.Давидова [67], де компонентами розвитку служать поняття, застосовуються формальні операції (аналіз, синтез, узагальнення).

Становлення понятійного мислення в дітей відбувається не відразу, а поступово, через низку проміжних етапів, які виділив Л.С.Виготський. У 5 років діти можуть об'єднати групу предметів за подібністю, але не усвідомлюють і не називають ознаки, що характеризують цю групу. Саме в цей період доцільно починати роботу з усвідомлення понять, використовувати теоретичні положення, які дозволяють дитині вийти за межі власного досвіду [47; 184-294].

Із психологічних джерел відомо, що наочно-образне мислення виникає в дошкільників у віці 4-6 років [145; 42], [148; 27], [125], [126]. Надалі зв'язок процесу мислення з практичними діями хоча й зберігається, але не є таким тісним, прямим і безпосереднім, як у ранньому віці. Дошкільнику необхідно чітко сприймати й наочно представляти об'єкт, оскільки словесно-логічне мислення, що в окремих працях називають понятійним, теоретичним, базується на наочно-дійовому та словесно-образному видах мислення. Рівень розвитку мислення дітей шостого року життя, за Л.С.Виготським, є таким, коли прогалина в цілісному сприйнятті дитини заповнена, а відтак виникають узагальнення, які створені дитиною на основі максимальної схожості ознак, явищ, виділення важливого і суттєвого [45]. Для пропедевтики мовних понять найсуттєвішими є процеси мислення, що перебувають у стадії дозрівання але ще не дозріли до моменту її здійснення.

Пропедевтика мовних понять розвиває не пройдену дітьми ділянку розвитку, випереджає його, тобто оперує в такій його зоні, де в дітей ще не дозріли можливості мислення і відіграє значну роль у розвитку дітей.

Для дослідження процесу виникнення мовних понять Ж.Піаже виділив чотири головні стадії розвитку пізнавальних процесів і формування понять чи понятійних передумов. Його положення пояснюють той факт нашого дослідження, що вік від 1,5-2 – і до 4 років характеризується розвитком понятійного мислення; у віці від 4 до 7-8 років утворюється інтуїтивне (наочне) мислення [159]. Проте вітчизняні психологи доводять можливість усвідомлення й рефлексії, починаючи з 4-річного віку (Л.С.Виготський [45], П.Я.Гальперін [57; 22-34], О.О.Леонтьєв [114]). *Мислення в поняттях* забезпечує дитині організацію й систематизацію знань, розуміння змісту навчальних задач, послідовність у міркуваннях, мислення в образах – самостійність й оригінальність рішень, можливість виходити “за межі” образу заданого, створювати й утілювати задуми малюнків, конструкцій, творів тощо. Тому тільки шлях, що веде до логічного мислення через розвиток образного мислення, у підсумку приводить до їх взаємодії і може забезпечити повноцінну підготовку до систематичного навчання [47], [55], [115].

З аналізу запропонованої методики експериментального дослідження утворення понять Л.С.Виготського і Л.С.Сахарова стає очевидним, що утворення понять – це, по-перше, опосередкований процес, що включає у свою структуру як центральну ланку функціональне вживання слова, що є засобом узагальнення; по-друге, є певні етапи в утворенні понять, що виявляються в переході від безпосередньо-чуттєвого до понятійного відображення об’єктивної дійсності [44], [188]. Аналіз наукових праць учених Д.Н.Узнадзе і П.П.Блонського показав, що основну увагу вони звертали на роль та значення слова в утворенні понять. За Д.Н.Узнадзе, слово відіграє вирішальну роль у створенні поняття. Потреба “взаєморозуміння”

призводить до того, що певний звуковий комплекс набуває значення, яке є поняттям. Із психологічної точки зору, значення – це узагальнення, що виражає поняття. Значення слова – це взаємозв'язок узагальнення й спілкування, комунікації й мислення. У значенні слова “прихований” феномен мовленнєвого мислення [217], [8].

Створенню у свідомості дітей правильних образів об'єктів сприяє спрямування уваги дітей на об'єкт; корекція знань і вмінь про нього; опора на спеціальну практичну діяльність (говоріння, слухання, ліплення, малювання, конструювання, робота з природним матеріалом). Під час предметно-практичної діяльності активність проходить у формі цілеспрямованої дії, а на рівні дії матеріал запам'ятовується краще (вміння), ніж на рівні операцій (навичка), бо на рівні навички дії виконуються автоматично, багато частин пропускається, оскільки на них не звертається увага. Тому матеріал, що поєднаний з метою дії, запам'ятовується продуктивніше, ніж такий, що не пов'язаний з такою діяльністю. Отже, між сенсорним образом і поняттям існує різниця.

Результати аналізу психологічних праць показують, що джерелом усіх понять є чуттєвий досвід людини, тобто її відчуття й сприймання, її уявлення про предмети й явища навколишньої дійсності. Тому для створення уявлень необхідні яскраві образи [117]. Вони можуть служити ніби зовнішньою опорою внутрішніх дій, з допомогою яких усвідомлюються істотні риси певних мовних об'єктів та їх відношення. Отже, *усвідомлення поняття* розглядаємо як психологічний процес осягання розумом, сприймання на рівні свідомості, розуміння значення, осмислення, проникнення в його суть [170], [168], [19].

Опановування поняттям розуміємо як ґрунтовне його засвоєння, практичне оволодіння, вміння користуватися, розуміти його зміст, значення тощо [170], [168],[19].

Формування і побудова понять здійснюється за двома напрямками – емпіричним і теоретичним. На емпіричному рівні відбувається узагальнення якостей понять на основі асоціативних зв'язків, мовного чуття. На теоретичному – виокремлення певних особливостей, суттєвих ознак і взаємозв'язків понять. Очевидно, що дослідження Л.С.Виготського, Р.Г.Натадзе, Д.І.Рашишвілі не підтвердили різкого протиставлення життєвих і наукових понять, але все ж показали, що певна відмінність між ними є. На думку вчених, вона зумовлюється тим, що життєві поняття формуються в щоденному мовному спілкуванні, а наукові – у процесі спеціального навчання. Засвоюючи наукові поняття, дитина спирається на наявні у неї життєві образи й узагальнення. Однак у ході цього процесу життєві узагальнення не тільки використовуються, а й часто перебудовуються, переосмислюються [47], [148; 7], [176].

О.М.Леонтьєв стверджував, що *джерелом понять є чуттєвий досвід людини, тобто її відчуття й сприймання, її уявлення* про предмети і явища навколишньої дійсності. Досвід служить зовнішньою опорою внутрішніх дій, за допомогою яких усвідомлюються *істотні риси* певних мовних об'єктів та їх відношень [117]. У дослідженні чуттєвим досвідом виступало “чуття мови” як неусвідомлене, нерозчленоване емоційне узагальнення мовленнєвого досвіду дитини, спонтанної рефлексії, як підстави для спостережень над мовою, і контролю за її правильністю і регуляцією, осмислення й усвідомленням мовних понять.

Отже, утворення поняття – складний процес, що є однією з форм відображення реальної дійсності. Схематично утворення мовного поняття можна подати в такій послідовності:

ВІДЧУТТЯ \implies СПРИЙМАННЯ \implies УЯВЛЕННЯ \implies ПОНЯТТЯ

У дослідженнях Р.Г.Натадзе зазначається, що процес узагальнення поняття – це не збіднення його змісту, як про це твердить формальна логіка, а

поглиблення, процес шукання й відображення в понятті його суттєвих ознак та вміння відокремити їх від несуттєвих [148; 7].

Суттєві ознаки поняття виражають його характерні риси [33], [19]. *Несуттєві* – це варіантні, різні, відмінні від суттєвих ознаки мовного поняття [33], [19]. Для розрізнення суттєвих і несуттєвих ознак мовного поняття особливого значення набуває така операційна дія, як порівняння. Воно важливе не тільки як необхідна умова для пізнання властивостей певних явищ, але й для правильного узагальнення знань. Н.О.Менчинською був обґрунтований висновок, про те, що для цього необхідно варіювати всі несуттєві ознаки виучуваного поняття, зберігаючи постійними тільки ті ознаки, які мають бути покладеними в основу узагальнення [132; 3-16]. Є.Н.Кабанова-Міллер процес узагальнення наявних ознак вважає нерозривно пов'язаним з усвідомленням і формуванням принципу, за яким варіюються несуттєві ознаки. Таким чином, загальна закономірність процесу засвоєння понять полягає в тому, що аналіз і синтез навчального матеріалу відбувається в умовах співставлення й протиставлення, при цьому узагальнення суттєвих ознак сприяє усвідомленню несуттєвості варіюваних [88; 94].

Отже, щоб розділити суттєві й несуттєві ознаки у засвоєному понятті і протиставити їх, дітей учать роздільній абстракції: виділяти суттєві ознаки, (спільні); відзначати несуттєві ознаки (різні). Тому Є.Н. Кабанова-Міллер для розрізнення цих ознак пропонує спиратися на узагальнене судження про суттєві ознаки, тобто на визначення поняття; на узагальнене судження про несуттєві ознаки. Такі знання дозволяють дитині протиставляти дві групи ознак і усвідомлювати суттєві й несуттєві варіативні [88; 25].

У процесі розрізнення суттєвих ознак мовних понять взаємозв'язок аналізу й синтезу виражені в таких залежностях:

- Аналіз цілого є в той самий час і його синтезом, оскільки аналіз спрямовується на виділення не тільки частин, боків, ознак цілого, але одночасно і на розкриття зв'язків, залежностей, відносин, що існують між частинами цілого.

- Єдність аналітико-синтетичного процесу виявляється в тому, що аналіз спрямовується вихідним цілим і є засобом, шляхом, способом пізнання того самого цілого, яке у результаті здійсненої роботи пізнається більш глибоко й повно [88; 441-469].

Процеси аналізу й синтезу, абстрагування й узагальнення, шляхом яких відбувається засвоєння понять, здійснюються і знаходять своє виявлення в розумових діях [53; 236-277].

У дослідженнях П.Я.Гальперіна [53; 131-134] доводиться, що першоджерелом розумових дій є зовнішні практичні дії. З них, унаслідок перетворення виникають дії внутрішні, мисленнєві. Зміни, що відбуваються в процесі засвоєння дії, характеризуються їх трансформаціями в кількох, відносно незалежних напрямках (параметрах дії). Дія узагальнюється, унаслідок чого вироблена на одному матеріалі, в одних умовах, вона може бути перенесена суб'єктом на інший матеріал і в інші умови. Цей процес проходить низку етапів. Перший - етап матеріалізованої дії, що певною мірою включає опору на зовнішні ознаки, тобто, це сприймання мовного поняття на слух. На другому етапі дія відбувається в мовному плані, у звуковому мовленні, тут дія поширюється на використання мовного поняття в мовленні на неусвідомленому рівні. На третьому етапі дія цілком переноситься всередину, виконується подумки, це етап здійснення рефлексії над вимовлянням мовного терміна. Таким чином, дія із зовнішнього, практичного процесу перетворюється на внутрішній, пізнавальний. Мовне поняття з неусвідомленого переходить на рівень свідомого ним володіння. Через такі дії розкривається система суттєвих рис мовних понять. Результатом їх є розумові образи цих понять, судження про мовні терміни: "звук", "слово", "речення". Отже, поняття засвоюються через низку дій, які забезпечують послідовне відображення поняття [53; 133].

Формування поняття проходить у два етапи: створення поняття; уточнення поняття. З народженням поняття дитині не даються. І цей факт у сучасній психології вважається загально визнаним. Розвиток поняття

здійснюється через зміну його обсягу та змісту, як розширення й поглиблення сфери його застосування. Формування мовних понять є результатом тривалої, складної й активної розумової, комунікативної та практичної діяльності людей, процесу їхнього мислення. У праці „Мовлення і мислення” Л.С.Виготський розглядає процес формування поняття, що проходить шлях від псевдопоняття до поняття в прямому розумінні цього слова. Він зазначає, що слово із самого початку служить засобом спілкування і взаємного розуміння між дитиною і дорослим. Саме завдяки цьому функціональному моменту взаємного розуміння за допомогою слів виникає певне значення слова й воно стає носієм поняття. Без цього функціонального моменту взаємного розуміння ніякий звуковий комплекс не міг би стати носієм будь-якого значення і не могло б виникнути ніяке поняття [47; 184-294].

Л.І.Божович Н.О.Менчинська зазначали, що важливу роль у засвоєнні понять відіграє їх подальше застосування у пізнавальній діяльності. Що є не тільки способом перевірки засвоєння понять, а й засобом їх поглиблення [17; 27-60], [132; 3-16]. За Н.Ф.Тализіною, така послідовність процесу засвоєння понять є типовою у формуванні наукових понять. На відміну від формування життєвих понять, він здійснюється, як керований і науково організований. Засвоєння понять - процес поступового перетворення дій у поняття як результатів цього процесу, що нерозривно пов'язані з тими діями, які служать засобом їх формування. Таким чином, в основі формування мовного поняття лежать розумові дії. Ці дії є предметом спеціального засвоєння дітьми, що контролюється педагогом. Отже, вихователь керує пізнавальною діяльністю дітей, що веде до формування знань про мовні поняття [210; 72].

Л.І.Айдарова доводить досить продуктивний метод формування в дітей лінгвістичного ставлення до слова як комунікативної одиниці. Автор виносить поняття про слово як значущу специфічну одиницю. Психолог розглядає слово як відношення *форма-значення*, в якому перехрещуються основні лексичні, граматичні та інші закони мови [1]. Вона розглядає слово

від виділення граматичних ознак до відкриття таких його властивостей, що характеризують слово як конкретне індивідуальне явище, пропонує розглядати слово в художньому контексті. Можливість аналізувати слова в художньому контексті передбачає необхідність звернення дитини до вивченого матеріалу – до понять щодо смислового аспекту в загальній семантиці слова, переносного значення слова, синонімії тощо. Усе це створює основу для формування тих понять, які “розгортаються”, утворюючи нову систему понять [1; 61].

О.М.Леонтьєв зазначав, що усвідомлення дитиною явищ мови можливе за умови, якщо перед нею поставлено певну мету, коли її увагу зосереджено на певних мовних одиницях. Тільки після такої рефлексії можливе усвідомлення дій над мовним матеріалом на рівні свідомого контролю [117; 156].

Відомо, що структурні елементи мови, функції, зв'язки і взаємодії, а також граматичні й орфографічні дії, прийоми аналізу мовленнєвого матеріалу аналізуються як одиниці вивчення. З погляду психології, це одиниці засвоєння, поняття про структурні елементи мови, граматичні та орфографічні поняття, уміння й навички здійснювати аналіз засобів мовлення. Тому різниця у структурних рівнях мови, чи її розділах (лексичні, граматичні, синтаксисі, фонетичні) ґрунтується не тільки на різниці одиниць, а й на якості тієї абстракції, що їх визначає. Лексична абстракція характеризується тим, що слово - найконкретніша одиниця мови, співвіднесене не безпосередньо з мовленням, висловлюванням, а з цілим класом речей. Граматична абстракція не стосується речей і окремих фіксованих понять, вона, – абстракція ознак і відношень. Фонетична абстракція: із одних і тих самих фонем можна скласти слова з різним лексичним значенням, одна і та сама фонема може бути носієм різних граматичних значень [100].

Результати аналізу психологічних і психолінгвістичних досліджень у сфері пізнання дитиною мовних понять відкривають шлях нових підходів у

розробці системи пропедевтики мовних понять, що поєднує в собі всі мовні одиниці. Завдяки цьому в дітей формується практико-теоретичне ставлення до мовної дійсності, з'являються передумови для подальшого успішного засвоєння навчального матеріалу. Отже, дошкільний вік є найбільш сензитивним для розвитку розумових здібностей дітей, а також для пропедевтики вивчення рідної мови у школі.

1.3.1. Лінгвометодичні підходи до мовнопонятійної роботи в початковій освіті.

У ході вивчення процесу практичного оволодіння мовними поняттями дітьми старшого дошкільного віку та першого класу початкової школи зроблено порівняльний аналіз методичної літератури, яка укладена у відповідності з програмами. Проаналізовані різні лінгвометодичні підходи до навчання мови в ДНЗ і в початковій школі з огляду на те, чи є вони перспективними, тобто чи зорієнтовані на потреби початкової школи? Чи виконують вони функції пропедевтики? Отже, основою такого аналізу було знаходження й фіксація невідповідності дошкільної лінгводидактики потребам майбутнього шкільного процесу навчання щодо мовних понять звук, слово, речення, висловлювання й мотивація того, в чому саме така неузгодженість виявляється. Важливим завданням також було з'ясування того, *що треба зробити*, щоб методика була пропедевтичною, працювала на потреби навчального процесу початкової школи, а не тільки на реалізацію завдань дошкільної мовленнєвої роботи.

Щоб з'ясувати, якою має бути лінгвістично коректна пропедевтична понятійна мовна методика в ДНЗ, треба передусім встановити, якою є методика роботи над мовними поняттями у школі. Необхідно виконати аналіз

методичних підходів до роботи над мовними поняттями, особливо в першому класі початкової школи. Починали роботу з аналізу методики формування мовних понять у школі для того, щоб встановити, на який рівень мовної підготовки потрібно орієнтувати дошкільників у ході пропедевтичної роботи, щоб забезпечити наступність і перспективність у мовній роботі ДНЗ й першого класу початкової школи.

Вивчаючи питання практичного оволодіння дітьми мовними поняттями, нами проаналізовано сучасні методики викладання української й російської мов у школі, а також методичні підходи авторів О.М.Беляєва [133], Л.О.Варзацької [25], [26], М.С.Вашуленка [27], [28], [29], [32], С.І.Дорошенка [138], В.К.Іваненка [137], Т.О.Ладиженської [110, 140], М.Р.Львова [122], [123], [140], О.І.Мельничайко [131], І.С.Олійника [137], М.І.Пентиліук [139], Г.Р.Передрій [133], Т.Г.Рамзаєвої [175], Л.П.Рожило [133], О.С.Скорика [137], О.Н.Хорошковської [229] та ін.

Так, М.С.Вашуленко у своїх працях звертався до проблеми усвідомлення мовних понять учнями початкової школи традиційних розділів шкільного початкового курсу з мови “Слово”, “Речення”. Ці мовні одиниці активно опрацьовуються на уроках в першому класі як одиниці мовлення, висловлювання, тобто в їх функціональних аспектах та значеннях, тому вважаємо відповідний підхід до звука, слова, речення, висловлювання має знайти себе в дитячому садку як пропедевтична робота з дітьми у віці п’яти років [28].

М.Р.Львов визначив види понять, з якими слід знайомити дітей. Зазначав, що поняття формуються поступово, в ході спостережень, виділення ознак, особливо суттєвих, їх узагальнення, групування, класифікації предметів. Відзначав велику роль практичного використання слів-понять у мовленнєвій діяльності. Узагальнення понять, на його думку, безпосередньо підводить до найскладніших мислительних операцій – до їх визначення. Учений описав, як визначається поняття, яке привчає дитину до точного, чіткого висловлювання

своїх думок, одночасно попереджуючи, що не слід зловживати завданнями на їх визначення [122], [123].

О.Н.Хорошковська у процесі роботи з розвитку усного українського мовлення пропонує ще з п'ятирічного віку реалізовувати завдання, що стосуються формування елементарних знань про мовні явища: слово, речення, звуки людської мови, артикуляційний апарат тощо. Діти одержують початкову підготовку до свідомого засвоєння елементів писемного мовлення. Дослідниця пропонує розроблену тематику занять для дітей шести років початкової школи з розділів: “Розвиток мовлення”, “Слово”, “Речення”, “Україні звуків і букв”, “Елементи фонетики і графіки” [229; 32-33].

К.С.Прищепка відзначає, що об'єктом вивчення на початку добукварного періоду є слово, його номінативне значення (роль) – називати предмети, ознаки, дії чи пов'язувати слова в реченні. Методист наголошує, що за допомогою слова або кількох слів можна висловити думку про когось або про щось. Для того, щоб навчитися складати речення, нею пропонується виділяти слово з мовного потоку. На наступному етапі К.С.Прищепка пропонує роботу із звуковою структурою слова. Далі авторка зауважує, що після того, як діти навчилися послідовно називати звуки в мовленому слові, що дуже важливо, розглядається смислова функція звуків і їх фонологічні властивості. Далі ознайомлюють із поняттями склад, наголос [162; 3-4].

У процесі вивчення проблеми були проаналізовані також методичні посібники з навчання грамоти для роботи з дітьми в добукварний і букварний періоди. Аналізуючи методичний посібник до “Букваря” К.С.Прищепи і В.І.Колесниченко “Навчання грамоти” [162], слід відзначити, що він побудований на основі досягнень сучасної науки й практики. У “Букварі” автори виділили науково-методичні підходи розвивального навчання з метою формування в першокласника творчого ставлення до навчальної діяльності та мотиви, що спрямовані на розв'язання навчальних завдань. Засвоєнням теоретичних знань під час навчання грамоти за “Букварем” К.С.Прищепи передбачається формування в молодших школярів абстракції й узагальнення,

що становлять основу продуктивного мислення (за В.В.Давидовим). У період навчання грамоти автори передбачають щоденну працю над словом, його значенням, формування в дітей активного словникового запасу. Методисти К.С.Прищепа й В.І.Колесниченко наголошують, що об'єктом вивчення на початку добукварного періоду має бути слово, його номінативне значення (роль) – називати предмети, ознаки, дії чи пов'язувати слова в реченні, а не робота над з'ясуванням структурних частин речення та його основних суттєвих рис. У добукварний період автори пропонують починати роботу зі слова, застосовуючи метод складання (синтез) мовних одиниць від вузького поняття до ширшого, потім працювати із реченням у спосіб навчання дітей складати речення й виділяти слова з мовного потоку, далі - виділення звуків мовних і немовних, робота зі звуковою структурою слова, а також із їх смисловою функцією й фонологічними властивостями. Таким чином, автори дотримуються наявної в психологічній науці думки про те, що дошкільники здатні швидше здійснювати розкладання (аналіз) мовних понять, ніж навпаки [162].

Аналізуючи посібник Н.О.Брудної, Н.Я.Походжай, Н.Б.Шост “Уроки навчання грамоти. 1 клас” [21], ми виявили, що в методичних розробках уроків для учнів початкових класів автори притримуються спільного підходу: від вузького до ширшого аналізування мовних понять із дітьми. Добукварна частина підручників із навчання грамоти (ілюстративний матеріал) для дітей шести років початкової школи дає значні можливості для вироблення в першокласників таких важливих загально пізнавальних умінь, як виділяти ознаки предмета. У добукварний період слова сприймаються дошкільниками як єдиний неподільний звуковий комплекс, без усвідомлення складових частин – звуків. Водночас уже в дошкільному віці, як зазначають С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко, О.Н.Хорошковська, Л.О.Варзацька та ін., у дітей виявляється посилений інтерес до звукової сторони мовлення. Завдання вчителя початкової школи, як наголошують автори, - підтримати й цілеспрямовано розвивати цю природну

зацікавленість дітей мовою взагалі та її звуковим боком [138; 43-44]. Ураховуючи складність звукових спостережень і розумових дій аналізу й синтезу, порівняння, класифікації із звуками мовлення, цю роботу в добукарний період організують так, щоб вона здійснювалася в ігровій формі, не призводила до перевтоми дітей [там же, с.44].

Так, С.І.Дорошенко наголошує, що в період навчання грамоти шестирічних дітей у школі основними мовними одиницями, якими дитина оперує на цьому етапі навчання, є звуки мовлення, букви, слова, речення. Для шестирічних дітей у школі цей процес триває протягом цілого навчального року, що пов'язано з їхніми психологічними, фізичними й фізіологічними особливостями. Сучасна методика навчання грамоти ґрунтується на тому, що первинні уявлення про фонетичні й графічні одиниці учні *одержують з опорою на їхні істотні ознаки.*

Аналізуючи методику навчання мови в початкових класах авторів М.Р.Львова, Т.Г.Рамзаєва, Н.Н.Светловської, виявили, що тематика уроків з дітьми 6-ти років у добукарний період починається з ознайомлення з темами “Азбука”, “Мова”, “Речення”, “Слово”, “Речення і слово”, “Склад і наголос”, “Звуки мови, звуки у словах, голосні і приголосні звуки”. Основою навчання грамоти є звук, на уроках проводиться звуковий аналіз слів і складів, звуковий синтез слів, аналіз звуків і їх артикуляція. Методисти наголошують, що під час навчання грамоти аналіз завжди здійснюється попереду синтезу, але в цілому вони є нероздільними [123].

Отже, у проаналізованих методиках навчання дітей мови в початкових класах виокремлено методичні основи формування мовних понять. У початкових класах здійснюється робота над формуванням багатьох мовних понять, у тому числі й над одиницями “звук”, “слово”, “речення”, “висловлення”. Автори методичних посібників наголошують, що для того, щоб учитель зміг керувати процесом формування понять, правильно організувати пізнавальну діяльність учнів, *має сам мати чітке уявлення про мовне поняття, знати, які особливості процесу оволодіння поняттям, за*

яких умов засвоєння поняття протікає результативніше. Засвоєння мовних понять молодшими школярами – процес довготривалий і досить складний. Організуючи роботу над мовними поняттями, учитель урахує лінгвістичну суть поняття, що вивчається; психолого-дидактичні особливості процесу засвоєння знань молодшими школярами, взаємозалежність між мовленнєвим і розумовим розвитком учнів, роль граматичних знань у мовленнєвій практиці. Відомо, що у граматичних поняттях узагальнені суттєві ознаки мовних явищ. Тому процес роботи над засвоєнням поняття *включає аналіз певного мовного матеріалу з метою виділення суттєвих ознак мовних понять*, що вивчаються. Перед початком роботи над мовним поняттям учитель чітко визначає для себе його суттєві ознаки і враховує програмні вимоги, уточнює, з якими ознаками (суттєвими чи несуттєвими) необхідно познайомити учнів певного класу, який краще використати лексичний матеріал, методичні прийоми й засоби [123].

Автори методичного посібника “Методика обучения русскому языку в начальных классах” М.Р.Львов та ін. виділяють етапи роботи над поняттям після аналізу мовного матеріалу й виділення суттєвих ознак поняття: на першому етапі виокремлюються суттєві та несуттєві ознаки мовного поняття, що співвідносяться як властивості того ж поняття, встановлюються між ними зв’язок; на другому етапі - уводиться термін. *Розкриття ознак поняття і введення терміна не означає, що учні усвідомили суть поняття. Необхідно, щоб учні вміли точно формулювати визначення понять і розпізнавати дане поняття, застосовувати знання в мовній практиці*, наголошують автори. На третьому етапі проводиться робота над точністю формулювання визначення поняття; на четвертому – вправляння в розпізнаванні даного мовного поняття серед інших і їх використання в мовленні. В учнів на цьому етапі *формується вміння оперувати поняттями з метою вирішення практичних завдань* [123].

У посібнику також визначені методичні умови, що забезпечують ефективно засвоєння мовних понять дітьми початкових класів: 1) активна

розумова діяльність; 2) цілеспрямована робота з розвитку лінгвістичного ставлення до слова й речення; 3) усвідомлення суттєвих і несуттєвих ознак поняття; 4) включення нового поняття в систему тих, що були вивчені; 5) розкриття сутності зв'язку певних мовних категорій; 6) наочне вивчення понять.

Для формування мовних понять в учнів початкової школи застосовують репродуктивний метод навчання. Але цей метод не дає бажаних результатів, бо не забезпечує активної пізнавальної діяльності і здебільшого орієнтує учня на запам'ятовування [123].

Як переконає узагальнення шкільного досвіду й спеціальні дослідження Л.В.Занкова, Ю.Н.Бабанського, В.П.Стрезикозина та ін., більш ефективними для формування мовних понять є *пошукові методи*, а в початкових класах – *частково-пошукові*. У сучасній школі в першому класі під час роботи із шестирічними дітьми в навчанні грамоти застосовують ігрові прийоми. Учитель, запроваджуючи навчальну гру, скеровує учня до запам'ятовування інформації. Використання ігрового методу спрямовується на те, щоб отримати позитивний навчальний результат [135].

Усвідомлене оволодіння мовою здійснюється паралельно із формуванням у школярів *лінгвістичного ставлення до мовних одиниць*: слів, морфем, словосполучень, речень і ін. Розвиток глибокого лінгвістичного сприйняття слова здійснюється поступово у процесі формування в учнів уміння виконувати звукобуквенний аналіз слова і співвідносити звукову й графічну сторони слова, проводити морфемний аналіз та ін. Для успішного формування мовних понять учням “дають” знання про суттєві й несуттєві ознаки поняття. Це попереджує помилки у процесі узагальнення [140].

У підготовчий період в учнів формуються початкові вміння здійснювати різні види мовного аналізу: виділяти речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів і будувати графічні моделі речень, визначати в реченні окремі слова, поділяти їх на склади; встановлювати наголошений склад; розпізнавати послідовність звуків у слові і на цій основі будувати звуко-

складові графічні моделі. Основною мовною одиницею в добукарний період є звук, над яким діти вчать виконувати всі аналітико-синтетичні дії. У букварний період до нього додається й буква.

Робота над реченням у початковій школі проводиться у зіставленні зі словами. Першокласники дізнаються, що речення складається із слів, що до складу речення може входити одне й більше слів. За допомогою спеціальних завдань у них формується знання про те, *що речення висловлює закінчену думку, що для нього характерна не тільки смислова, а й інтонаційна завершеність*. Аналітико-синтетична робота з реченням у букварний період здійснюється в двох напрямках: складання речень за сюжетними малюнками, добір речень, які б відповідали заданим схематичним зображенням, і навпаки – побудова схем за реченнями, складеними учнями або даними вчителем (розповідні, питальні, спонукальні (без уживання термінів, у той час як у дитячому садку термінологія використовується дуже широко, починаючи з другої молодшої групи). Робота над реченням становить основу для навчання школярів будувати зв'язні висловлювання, які в період навчання грамоти створюються передусім на основі прочитаного тексту (переказування), спостережень у навколишньому середовищі, за змістом картин, ілюстрацій та ін. Важлива умова при цьому, як показує досвід роботи та узагальнення методистів, - формувати в учнів уміння правильно поєднувати речення у зв'язному висловлюванні [138; 43-44].

У процесі аналізу методики роботи початкової школи над мовними поняттями з'ясовано, що вся робота в першому класі зорієнтована на те, щоб працювати з дітьми, у яких наявні початкові усвідомлені знання про мовні одиниці (висловлювання, речення, слово, звук), тому непідготовленим шестирічкам, у яких відсутнє розуміння мовних одиниць, дуже важко виконувати програму першого класу. Якщо в дітей, що йдуть до школи, сформовані навички навіть неусвідомленого оперування мовними словами-термінами (“речення”, “слово”, “звук”), оскільки вони часто використовують їх у своєму практичному мовленні,

то мовне поняття “висловлювання” у ДНЗ ні в який спосіб їм не пояснюється, хоча вихователі часто користуються ними. Отже, програма першого класу початкової школи та методики викладання мови забезпечують первинне формування мовних одиниць, і зорієнтовані на елементарний рівень усвідомлення їх дітьми в старшому дошкільному віці.

1.3.2. Стан пропедевтики мовних понять у практиці сучасних дошкільних закладів.

Набуті дітьми в дошкільному закладі мовленнєві навички відомі методисти М.С.Вашуленко [31], М.Р.Львов [135], Т.Г.Рамзаєва [175], М.С.Рождественський [181], Н.Ф.Скрипченко [192], Л.П.Федоренко [225], Г.О.Фомічова [228] та ін. рекомендують використовувати під час навчання рідної мови у школі. Вони відзначають необхідність реалізації наступності між формуванням комунікативних навичок дітей у дошкільному закладі й подальшим навчанням читання й письма у школі.

Програми ДНЗ “Малятко”, “Дитина в дошкільні роки” пропонують раннє ознайомлення із звуком, штучно закладаючи змішування двох видів робіт: мовленнєвої й понятійної, а відтак – і не розрізнення відповідних кожному напрямку робіт методів: а) розвитку навичок говоріння; б) усвідомлення дітьми понять. Найголовніший недолік даної роботи проявляється в тому, що таке змішування заздалегідь закладає формування житейських ненаукових, не наближених до суттєвих ознак понять. Водночас у психології і методиці доведено, що діти 5-6- річного віку здатні під час використання спеціальних методик усвідомлювати мовні поняття, ураховуючи їх у власній мовленнєвій діяльності (Д.Н.Богоявленський [10], М.С.Вашуленко [27], П.Я.Гальперін [57], Д.Б.Ельконін [240], Л.О.Калмикова [93], Т.О.Ладиженська [109], О.М.Леонт'єв [117], О.О.Леонт'єв [113]).

Реальні можливості дітей в усвідомленні мовних понять та набутій у дитячому садку досвід мовлення виконують дуже важливі функції як у процесі мовно-мовленнєвої підготовки до навчання у школі, так і в подальшому шкільному навчанні. Дослідження вчених і власні спостереження свідчать, що мовна термінологія в мовленні дітей з'являється досить рано, ще у трирічному віці. Але її усвідомлення відбувається тільки у процесі умовної мовно-теоретичної підготовки під час шкільного навчання, зокрема в букварний період. Відсутність осмисленої мовно-понятійної готовності дітей до школи, використання в ДНЗ мовної термінології без наповнення її відповідним понятійним змістом негативно проявляється вже на перших етапах навчання, що значно гальмує процес оволодіння грамотою дітьми шестирічного віку, свідоме визначення ними понять і їх практичне застосування.

Так, Л.О.Калмикова відзначає, що тривалий час у традиційній методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку спостерігається тенденція ототожнення мови й мовлення. Вона зазначає, що досі немає сформованих завдань і не розроблено зміст (розвитку сприймання й розуміння мовлення дітей), відсутнє чітке й однозначне розпізнавання в методиці і в реальній практиці взаємопов'язаних, але різних за своєю сутністю понять: емпіричні узагальнення в мові – теоретичні узагальнення в мові; підсвідоме інтуїтивне засвоєння мови – осмислене засвоєння мови; спонтанне мовлення – рефлексивне мовлення та багато інших. Це фундаментальні поняття, зміст яких показує специфіку роботи над мовленням і мовою на межі дошкільної й початкової освіти, що визначає перспективні напрями формування мовленнєвої діяльності й навчання мови в підготовчому періоді та під час підготовки дітей до школи [93]. Тому основи мовленнєвих умінь і основи знань про мову важливо закладати в ДНЗ, щоб запобігати перебудові у школі “житейських” мовних понять та неусвідомлених узагальнень, що склалися в дітей раніше, у навчанні на заняттях і в процесі природного потягу їх до оперування мовними одиницями - звуком, словом, реченням.

Не помічаючи матеріальної оболонки мовного знака як чогось автономного, не сприймаючи мови як системи одиниць, системи знаків, що мають значення й форму, діти підсвідомо користуються рідною мовою, що як особливий світ для них не існує. Розуміння мовних одиниць дошкільниками є інтуїтивним, позасвідомим. Засвоєння дитиною мовних значень на рівні інтуїції (розуміння змісту інформації, яка сприймається) можливе завдяки тому, що нею відчуті, сприйняті, пережиті ті явища, зв'язки між ними, які відповідають позначеним одиницям мови. З цього приводу Г.О.Фомічова пише, що оволодіння граматичними значеннями на рівні інтуїції не усвідомлено робить людину істотою мислячою [136].

Як виявляється, мовні поняття дитина засвоює у своєму житті двічі. Уперше, коли ненавмисно, мимовільно, на рівні житейського розуміння співвідносить почуті й вимовлені образи мовних знаків з дійсністю, з предметами, явищами, зв'язками й відношеннями між ними. У дитячому садку цей процес, пов'язаний із закономірним інтуїтивним установам дитиною зв'язку позамовної (реальної) й мовної дійсності, побудований на тренуванні пам'яті, вербального мислення, уяви. Удруге це відбувається у школі, коли розпочинається первинне системне усвідомлення й виникає осмислення: сприймання мовного значення як смислової ознаки мовного знака (одиниці), виділення граматичного значення як мовного феномена, як мовної дійсності, як метамови [93].

Для практичного, дотеоретичного засвоєння поєднання мовних засобів дитина запам'ятовує орфоепічні та граматичні норми. За умови мимовільного запам'ятовування традиції вживання формується мовне чуття. За теорією Л.І.Божович, "чуття мови" виникає мимовільно як побічний продукт діяльності, спрямованої на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування. Таке неусвідомлене неаналізоване емоційне, на рівні почуття, а не мислення узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання й контролю правильності мовлення як усного в дошкільному закладі, так і писемного в початковій школі [17; 27-60.]. Мовленнєвий досвід

дитини охоплює: практичне володіння рідною мовою; емпіричне узагальнення спостережень над мовою, виконаних її носієм незалежно від спеціальних знань про мову, що відповідає “чуттю мови” [16; 33-44].

На основі “чуття мови”, що складає основу для здійснення спеціальної когнітивно-рефлексивної мовної підготовки, в дошкільників формуються елементарні вміння аналізу мовних явищ; діти поступово підводяться до осмислення та усвідомлення мовних одиниць, до виділення їх істотних ознак. На такій базі дітей ознайомлюють з основами лінгвістичних знань. Мова як знакова система, якою дитина до цього часу користувалася практично, стає предметом аналізу, спостережень, порівняння, зіставлення, синтезу, класифікації, абстрагування, тобто різнобічного вивчення [93; 55]. Отже, в науковій літературі зазначається, що коли мовлення стає для дітей предметом цілеспрямованого спостереження, вони завдяки лише власній інтуїтивній здатності виділяють у потоці мовлення мовні одиниці.

Дані дослідження навчання мови свідчать, що основою об'єктивування мовних явищ є виділення, усвідомлення й осмислення дітьми істотних ознак одиниць мови [1], [28], [66], [93], [129], [132], [229], [230], [237]. Підґрунтям таких мислительних операцій, на наш погляд, є інтуїтивна здатність дітей *відчувати* мовне поняття, наприклад, інтонаційне й смислове закінчення речення, виражальні відтінки фонетичних, лексичних, граматичних мовних значень; здатність *запам'ятовувати* традицію поєднання мовних одиниць у процесі мовлення; послідовно *вникати* в суть поняття за суттєвими ознаками [93].

Проблема формування знань про мовні поняття в дітей старшого дошкільного віку належить до найбільш актуальних у сучасній лінгводидактиці й практиці роботи в ДНЗ. Єдиного погляду на процес пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку в педагогічній літературі не існує. До недавнього часу дослідження мовленнєвого розвитку дитини 3-10 років, здебільшого, мали докладний опис того, як застосовується дітьми в говорінні фонетичний та граматичний боки

мови. Лише в останні роки дослідники О.Н.Хорошковська [229; 32-33], Л.І.Мацько [209], К.С.Прищепа [162; 3-4] звернулися до проблеми формування в дітей дошкільного віку розуміння значень слів *звук, слово, речення*. Проте проблеми генезису понять у дитини все ще залишаються недостатньо дослідженими. Мовному й мовленнєвому розвитку потрібний, за Л.С.Виготським, “новий предмет дослідження” [45]. Для старших дошкільників таким предметом є мовні поняття, їх об’єктивація, осмислення.

К.Д.Ушинський у навчанні дітей рідної мови визначав три мети: 1) розвивати в дітей дар слова; 2) будувати навчання так, щоб діти *розуміли логіку мови*, тобто граматичні закони в їх логічній системі; 3) домагатися, щоб діти *свідомо оволодівали* скарбами рідної мови. Найкращим засобом розвитку дару слова К.Д.Ушинський уважав вправи, на основі яких діти навчаються *свідомо використовувати свої попередні знання*. Вправи мають бути логічними, впливати на здатність „душі людської” абстрагуватися від конкретних уявлень і перетворювати ці конкретні уявлення в загальне поняття, відрізнити і комбінувати ці поняття, знаходити в них спільні і відмінні риси, творити на цьому ґрунті певні судження [224].

О.П.Усова визначила критерії засвоєння понять дітьми: повнота засвоєння змісту поняття; міра засвоєння обсягу поняття, що є показником його узагальненості; повнота засвоєння зв’язків та відношень даного поняття з іншими; уміння відокремити істотні ознаки від неістотних; уміння оперувати поняттями при розв’язанні певних завдань пізнавального та практичного характеру [220].

У працях О.Н.Гвоздєва наведено багато фактів, які свідчать, що дошкільники оперують усіма елементами мови, самостійно складають слова, словосполучення й речення, *хоча ці елементи ними не абстрагуються і чітко не усвідомлюються*. Стосовно звуків учений писав, що хоча дитина й

помічає різницю в окремих звуках, але розкладання слів на звуки їй самотійно не вдається [58], [59].

Своє бачення висловлювали автори підручника “Развитие речи детей дошкольного возраста” вчені А.І.Максаков, М.І.Попова та ін. [174]. Вони пропонували свою оригінальну методику для вирішення проблеми ознайомлення дітей із поняттями мови. Цю роботу здійснювали в плані збагачення словника дітей. Автори використовують прийом спостереження над мовою, який не забезпечує її усвідомленості. Зрозуміло, що визначення одиниць мовлення, які подаються в мовознавчих тлумачних та інших лінгвістичних словниках, дітям не доступні. Вони їх ще не розуміють, але це не означає, що дошкільники взагалі не повинні отримувати ніяких знань про мовні одиниці. Навпаки, потрібно ставити питання про те, коли починати “давати” дітям знання про мову? Які саме початкові знання мають засвоїти дошкільники? Як лінгвістично коректно підвести їх до мовних понять, з одного боку, а з іншого – яким шляхом забезпечити свідоме оволодіння ними.

На це запитання дає відповідь В.О.Сухомлинський. За словами педагога, доки дитина не відчула аромату слова, не побачила його найтонших відтінків, не можна взагалі починати навчання грамоти, і якщо вчитель робить це, то він прирікає дитя на тяжку працю (дитина, зрештою, подолає ці труднощі, але якою ціною!). Тобто підкреслює велику користь орієнтування дитини на власний мовленнєвий досвід [205].

Російськими вченими А.І.Максаковим, М.І.Поповою, Ф.О.Сохінім висловлювалася думка, що можна й потрібно розробити методику використання доступних дітям визначень мовних термінів “звук”, “слово”, “речення” для навчання їх мови в ДНЗ [174]. Разом з тим відзначається, що в наявній дошкільній лінгвометодиці й в практиці роботи ДНЗ пропедевтика мовних понять традиційно не виокремлюється як спеціальне завдання. Більше того, робота з мовними поняттями в чинних програмах ДНЗ

представлена як змістовий компонент розвитку усного мовлення. Таким чином, об'єднуються в єдине ціле два самостійних, різних за своєю лінгводидактичною суттю напрямки: робота з навчання мови (усвідомленого) і з розвитку усного мовлення (говоріння), що потребують різних методичних підходів до впровадження в практику. Адже не можна навчати усвідомлення мовних явищ і розвивати усне мовлення одними й тими самими методами, оскільки в основі видів робіт у дитини з засвоєння мови та розвитку мовлення лежать різні психологічні механізми. Усне мовлення дошкільники засвоюють інтуїтивним, неусвідомленим спонтанним шляхом, а мовні одиниці (звук, слово, речення, висловлювання) потребують абстрагування й усвідомленого узагальнення. Л.О.Калмикова звертає увагу на те, що, незважаючи на різні психолінгвістичні механізми засвоєння, напрями мовно-мовленнєвої діяльності дитини взаємопов'язані: усвідомлення мовних явищ відбувається тільки тоді, коли воно спирається на реальний мовленнєвий досвід дитини. Дошкільник не може усвідомити мовні явища, які відсутні в його мовленнєвій практиці [93].

Вивчені погляди педагогів та методистів дають підстави стверджувати, що дітей старшого дошкільного віку необхідно вводити у світ доступних їм теоретичних понять, а не дбати лише про формування суто практичних умінь і навичок, що відповідають узагальненням емпіричного рівня. Робота над формуванням мовних понять має бути логічно продовжена на наступному рівні – під час шкільного навчання. Вивчена і проаналізована методика роботи з навчання грамоти дітей шостого-сьомого років життя, що була запропонована І.І.Карабаєвою і Т.М.Солоп [95], дає можливість ознайомлювати дітей із звуками, літерами, словами, складами, реченнями. Педагогами запропоновані традиційні й інноваційні методи і прийоми навчання дошкільнят грамоти, розвитку їхнього мислення, уваги, пам'яті. Загальні методичні підходи авторів вважаємо виправданими, але розроблена ними система занять все ж не забезпечує такого формування, яке підводило б дітей до цілісного сприймання мовних понять у період підготовки їх до

навчання грамоти. Завдання формування здатності дітей оволодіння елементарними усвідомленими узагальненнями “звук”, “слово”, “речення”, що пропонуються в ході розроблених авторами занять реалізуються поверхово, без урахування їх істотних ознак, а основна увага звертається переважно на словникову роботу. Також надається увага звуковому аналізу слова. І все це відбувається без відповідного наповнення термінів, що використовуються, лінгвістичним або психолінгвістичним змістом. У роботі з реченням, все зводиться до словесного аналізу речення, складання речення, розрізнення його видів. Не применшуючи значення запропонованої авторами практичної роботи, важливо підкреслити, що абсолютно відсутня понятійна робота, яка має забезпечити усвідомлене оволодіння значеннями слів-термінів, і тільки тоді можливе використання знань про відповідні поняття у практиці мовлення на матеріалі різних вправ - синтаксичних, граматичних, лексичних, фонетичних.

Отже, навчальна діяльність з боку дорослих є не завжди правильною з психолінгвістичного та лінгводидактичного поглядів. Оперування кількісними ознаками у визначенні речення пояснюється практикою дошкільної метамовної підготовки. На заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі діти вперше чують і сприймають термін “речення”. Старші дошкільники складають різні синтаксичні одиниці за картинками, на тему тощо. Складність цих завдань у тому, що дітям пропонується побудувати мовну одиницю (скласти речення), структурних властивостей якої вони зовсім не знають. Вимогою скласти речення вихователь ставить перед дітьми сформульовані у стійкій формі одночасно два завдання “Що таке речення?” і “Скласти речення”. Діти інтуїтивно розуміють, що для виконання поставленого перед ними завдання потрібно розглянути запропоновану картинку, щоб сказати, що зображено на ній або розказати про головне в сюжеті. Правильна відповідь потребує усвідомлення першого й другого запитання. Таким чином, діти, не знаючи в чому сутність терміна “речення”, починають відповідати й складати фразу. Дошкільники,

відповідаючи на інтуїтивно усвідомлене запитання, здійснюють пошук відповіді на приховане запитання, так і не усвідомлюючи до кінця його значення. Вони здійснюють пошук варіанта відповіді шляхом підбору та називання фраз, різних словосполучень, невеликих розповідей з 2-3-х речень доти, поки знайдена ними форма відображає суть речення. Згода чи незгода вихователя з відповіддю є для дітей показником правильності вирішення цього завдання. Якщо вони отримували позитивну оцінку, схвалення дорослого, то даний випадок складання речення брався дошкільниками за ознаку речення. З цього моменту в дітей синтаксичні структури асоціюються не з правильною граматичною формою, яку відшукала дитина, а з формами та видами робіт за картинкою; за власним спостереженням; з відповідями на заняттях у випадку, коли вони були визнані правильними [95].

Отже, на підготовчому етапі робота спрямовується на практичне засвоєння речення; в дітей формується певне сприйняття поняття речення. У старших дошкільників упродовж попередньої роботи над реченням (до шести років) виявлена тенденція при вирішенні цього граматичного завдання - урахувати *формальні* чи *сміслові* або тільки *кількісні ознаки*. Така система роботи веде до вузько лінгвістичної, практичної спрямованості у формуванні мовних умінь і навичок, перетворюється в самоціль без урахування того, що мовою дитина вже володіє практично, так само, як практично вже володіє спонтанним неусвідомленим аналізом (у психолінгвістиці названим вичленуванням) психолінгвістичних одиниць у потоці мовлення (звуком, словом, реченням), хоча такі одиниці не завжди збігаються із лінгвістичними. Така лінгвістично некоректна робота не забезпечує пропедевтики мовних понять у плані довірливості, усвідомленості, навмисності, не сприяє переведенню мовлення на більш якісний рівень його розвитку. При односторонній роботі поняття залишаються неусвідомленими.

Практичне оволодіння тематичними, логічними, лексико-граматичними розрядами слів допомагає дітям під час подальшого навчання їх у школі на

елементарному рівні розпізнавати лексичні одиниці за сприйнятими в дитячому садку зразками діти, спираючись на власний емпіричний розумовий досвід, на цій основі безпомилково можуть ототожнювати лінгвістичний термін з відповідними мовними фактами, а згодом усвідомлювати, про які лексичні явища йдеться. У ході досліджень Л.О.Калмиковою встановлено: якщо діти дошкільного віку правильно вживають слова, що позначають предметність, дію, стан, ознаки, якість, кількість, то вони підготовлені до вивчення, осмислення й усвідомлення лінгвістичного визначення слова, зокрема частин мови [93; 59].

Питання пропедевтики мовних понять вивчали Г.П.Белякова [7], А.М.Богуш [13], Л.Є.Журова [81], А.П.Іваненко [87], С.Н.Карпова [98], Ф.О.Сохін [204], Г.А.Тумакова [216], О.С.Ушакова [222], А.М.Шахнарович [152] та ін.

А.М.Богуш у своїх дослідженнях неодноразово наголошувала, що навчання рідній мові повинно будуватися на усвідомленні дітьми мови як особливої форми дійсності [13; 31]. Дослідниця відзначає, що мовлення випускника дошкільного закладу повинне бути усвідомленим. Адже майбутня навчальна діяльність для дитини є складною і навчання проходить на рівні другої сигнальної системи, що потребує реакції на слово словом [13; 26].

Г.П.Белякова досліджувала формування у старших дошкільників елементарного усвідомлення мовленнєвих явищ, але проблема роботи над мовленнєвими поняттями не ставилась [7].

Л.Є.Журова, досліджуючи процес навчання старших дошкільників грамоти в дитячому садку, зіткнулася з відсутністю у них умінь аналізувати звуки мовлення. Причини дослідниця вбачає над усе в тому, що це завдання ніколи не постає перед дітьми у процесі їхнього мовленнєвого розвитку, а тому діти дошкільного віку не володіють засобами для його вирішення. Л.Є.Журова пояснює, що дошкільник розкладаючи слово на звуки, втрачає його звичне вимовляння й відмовляється діяти зі словом, що “розпалося”.

Відтак, як відзначає автор, здійснюючи звуковий аналіз дитина вперше в своїй мовленнєвій практиці відходить від смислу, від значення слова. При цьому предметом уваги дошкільника стає не смисл, а звуковий і ритмічний малюнок слів, які ним промовляються. У результаті дослідниця робить висновок, що дітей необхідно спеціально навчати інтонаційно виділяти звуки в словах. Отже, навчанню дітей звуковому аналізу слів мають передувати попередні вміння виділяти окремі звуки в словах, розрізняти та вимовляти їх, що забезпечується усвідомленням одиниць мови. Л.Є Журова також відзначає, що для дошкільників завдання виділяти звуки із слів є не цікавими, тому пропонує вправляти дітей у звуковиділянні в ігровій ситуації [81; 22-29].

Усвідомлення мовленнєвої дійсності як окремо існуючої та усвідомлення словесного складу мовлення у своєму розвитку значно відстають від практичного оволодіння мовленням, відзначає в своїх дослідженнях С.М.Карпова. Указуючи на труднощі в усвідомленні дітьми першого класу початкової школи елементів мовлення (слів, звуків), вчена наголошує, що мовна підготовка дошкільника до шкільного навчання не може обмежуватися лише розвитком його мовлення під час спілкування і збагачення словникового запасу та граматичної будови. Для успішного навчання дитини необхідно, щоб мовлення як форма дійсності і її елементи, стали предметом усвідомлення і свідомої діяльності [98; 6]. С.М.Карпова досліджуючи проблему усвідомлення словесного складу мовлення дошкільниками пропонувала виділяти слово як звукову єдність, що має певне смислове значення, використовуючи матеріалізовані дії та дії в плані голосного мовлення. Отже, у результаті поетапного формування дій, вичленовуючи слова, діти починають аналізувати мовленнєву діяльність, самостійно виправляють свої мовні помилки, виникає самостійний внутрішній контроль дитини за своїми мовленнєвими діями [там же, с. 231].

Проблему усвідомлення мовлення старшими дошкільниками вивчав Ф.О.Сохін. Вчений узагальнюючи погляди лінгвістів, психологів й

методистів обґрунтував необхідність формування у дітей старшого дошкільного віку усвідомлення явищ мовленнєвої дійсності. Вчений відзначає, що діти під час сприймання, розуміння мови і висловлювання своїх думок за допомогою мовлення усвідомлюють лише смисловий зміст. До початку навчання грамоти, коли мовлення стає для дітей предметом вивчення, діти не здатні до усвідомлення одиниць мови. О.Ф.Сохін наголошує, що для вирішення цієї проблеми роботу слід починати не з старшого дошкільного віку, а на попередніх вікових етапах. Дошкільники, виконуючи завдання на заняттях, в дидактичних іграх із звукової культури мовлення, з формування слухової уваги, правильної звуковимови, збагачення та активізації словника тощо, починають засвоювати значення слів *звук*, *слово*, за умов, як наголошує вчений, коли вихователь ставить мету – включити у формулювання дітям завдання називання слів “слово”, “звук”. Коли така мета не ставиться, використання цих слів вихователем стає випадковим. Педагог може поставити запитання дітям по іншому, наприклад, “Згадайте слова, в яких є звук [p]?” і “У назві яких предметів є звук [p]?” [204; 12-13]. Ф.О.Сохін для ознайомлення дітей з елементарним значенням слів “слово”, “звук” радить не давати їхні визначення, а закріплювати їх у практичних вправах, які пропонуються дошкільникам для утворення початкових уявлень [там же, с.14]. Крім цього вчений підкреслює велике значення усвідомлення мовлення дітей та їх умінь виокремлення одиниць мови в процесі підготовки до навчання грамоти і формування елементарних знань та уявлень про мовлення, що допоможе дитині засвоювати курс рідної мови у початковій школі. Усвідомлення мовлення, що відбувається при навчанні грамоти, має велике значення для загального мовленнєвого розвитку дошкільників, бо на тлі усвідомлення формується довільність мовлення: вольовий намір дитини у виборі змісту свого висловлювання і мовних засобів, за допомогою яких смисловий зміст може виражатися найбільш точно; дитина оволодіває умінням свідомо, довільно будувати своє мовлення [там же, с.15]. У процесі підготовки до навчання грамоти

Ф.О.Сохін радить проводити з дітьми роботу з реченням і його словесним складом, у результаті якої вони усвідомлюють, що наше мовлення складається зі слів, що ми говоримо словами; пропонує вправи для елементарного засвоєння слова “слово”, які спрямовані на ознайомлення дошкільників із мовленням як мовною дійсністю, зі словом як основною одиницею мовлення; наголошує, що важливо дітям розкрити слово як смислову одиницю, продемонструвати, що воно має смисл, називає предмет, явище, дію, якість; пропонує роботу для ознайомлення із складовою будовою слова [там же, с.163, 169]. Роботу з реченням, він вважає слід проводити в такій послідовності: виділення речення із мовлення; характеристика речення як смислової одиниці; ознайомлення із словесним складом речення [там же, с.164-169]. У процесі підготовки дітей до навчання грамоти й ознайомлення із звуковим складом і звуковою будовою слова важливими є вправи з використанням протяжного вимовляння звуків у словах, як способу звукового аналізу, який полегшує перехід дітей до справжнього звукового аналізу [там же, с.176-177]. Він також підкреслював, що формування усвідомленого лінгвістичного ставлення дітей до мови й мовлення як до особливої дійсності, повинні стати предметом усвідомлення та свідомої діяльності дошкільника в навчанні мови під час підготовки до школи. Засвоєння дітьми рідної мови, має включати також і формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності (на основі практичного засвоєння засобів мови), а формування усвідомлення мовленнєвої дійсності, Ф.О.Сохін називає лінгвістичним розвитком [204; 50-56].

Г.А.Тумакова відзначала необхідність в дошкільні роки ознайомлення дітей із словом – його смисловим (слово позначає певний предмет, явище, дію, якість) фонетичним і звуковим боком (слово звучить, складається зі звуків, які розміщені в певній послідовності, має склади та ін.). Авторка посібника для вихователів, у процесі ознайомлення дітей з оточуючим, пропонує повідомляти їм назви предметів. Відтак, діти довідуються, що

кожний предмет позначається назвою (словом). Слово постає перед ними з боку свого значення – смислового змісту. Особливо складним для дошкільників є звукове розрізнення слів на слух [216; 5-6]. Вона розробила ігри та вправи зі словом, що звучить, для дітей молодшої, середньої, старшої та підготовчої до школи групи. Крім того, методист наголошує, що хоч усне мовлення дітей на кінець дошкільного віку розвинуте добре, але в них необхідно сформувати такі уміння й навички, які допомогли б старшими дошкільникам навчитися аналізувати звуковий матеріал і усвідомлювати свою мовленнєву діяльність [там же, с.6]. Г.А.Тумакова застерігає, щоб не відбувалося гальмування в мовленнєвому розвитку дитини, він повинен здійснюватися цілеспрямовано під керівництвом дорослого. Вчена відзначає, що в результаті роботи над звуковим боком слова в дітей формується особливе, лінгвістичне ставлення до мовлення, мовної дійсності, що стає основою для засвоєння дошкільниками всіх боків мови (фонетичного, лексичного, граматичного) й форм мовлення (діалогічного й монологічного). Завдяки цьому, як засвідчують дослідження Г.А.Тумакової, діти починають відчувати виразність мови, помічати відтінки значення слів, їх граматичну форму. Ці засоби ними активно використовуються у зв'язному мовленні, коли дитина самостійно, без допомоги дорослого робить спроби експериментувати, орієнтуватися в галузі мови й мовлення: гратися зі словом, звуком тощо [там же, с.7].

О.С.Ушакова розвиток мовлення розглядає як найвище досягнення мовленнєвого зростання дошкільників. Вона відзначає роль точного відбору дітьми лексичних, граматичних і смислових засобів залежно від типу висловлювання: опису, розповіді, міркування та значення впливу розвитку їхнього мовлення на пізнавальний розвиток. Авторка наголошує на формуванні в старших дошкільників початкових лінгвістичних знань про слово як основну одиницю мови, словесний склад речення, а саме: формування вмінь добирати слова довільно, усвідомлено будувати висловлювання [222].

Мету підготовчого періоду до навчання грамоти А.П.Іваненко вбачає у попередньому ознайомленні з буквами й формуванні в дошкільників нового ставлення до усного мовлення, зокрема його звукового боку, що є для дитини об'єктом вивчення. Виділяє принципи: свідомість і активність, у ході реалізації яких знання дітей стають міцними. Вчена пропонує практичний характер навчання, в процесі якого дошкільники порівнюють мовні й мовленнєві факти (речення, слова, звуки). Наголошує роль свідомого засвоєння знань про мову, що залежить від змістовності завдань, які пропонуються дітям. Для активного й свідомого засвоєння знань дітьми, пропонується супроводжувати говоріння матеріалізацією структури слова, складу, речення, а також графічними діями для зображення речень слів, складів і звуків [87; 6, 16].

Аналізуючи механізми оволодіння дітьми системою мови й використання ними мовленнєвих навичок та вмінь, О.Й.Негневицька й О.М.Шахнарович відмічають, що дитина оволодіває словом несвідомо й не може зробити визначення слова, але виділяє його з потоку мовлення. Вони зауважували, що діти 5-6-ти років володіють системою життєвих понять, які виникають на основі їхнього практичного досвіду. Наукові поняття формуються в процесі навчання, починаються з логічного формулювання й вже потім наповнюються конкретним практичним змістом. Учені також наголошували, що в процесі вивчення іноземної мови, звукова оболонка слова пов'язана із його значенням, і не можна засвоїти значення слова, не оволодівши різноманітністю звуків мови [152; 25, 34-36].

Такий стан проблеми, що виявлено у процесі аналізу наявних підходів у лінгвометодичній науці, а також у сучасній практиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку, пояснюємо низкою факторів, зокрема: - недостатнім розрізненням у методичній науці психологічних механізмів розвитку усного мовлення дітей й оволодіння ними метамовою, а відтак упусканням завдань, змісту й методів навчання говоріння рідною мовою й роботи над мовними поняттями; відсутністю

програмових завдань щодо формування усвідомлених знань про мовні поняття у процесі загальної мовної підготовки дітей впродовж дошкільного віку; відсутністю розроблених методик пропедевтики мовних понять; некоректним поводженням у ДНЗ з мовною термінологією, робота з якою проводиться вихователями інтуїтивним шляхом без урахування суті явища.

Отже, спеціальна мовна підготовка має бути пов'язана з усвідомленням дітьми знакової системи мови, з розумінням мовних одиниць, із умінням здійснювати аналіз мовних явищ на рівні виділення суттєвих ознак; із початковою цілеспрямованою рефлексією дитини над мовленням, тобто з усвідомленням і контролем над його утворенням; із початковим розвитком свідомо контрольованого мовлення тощо. Такий стан проблеми у практиці роботи ДНЗ створює перепони на шляху до оволодіння дітьми основами теорії мови як у старшому дошкільному віці, так і в першому класі.

Таким чином, із проаналізованих методичних підходів ДНЗ й початкової школи видно, що відсутня наступність та перспективність програмних вимог. Наявна система роботи над мовними поняттями в дошкільному закладі характеризується як поверхова, некоректна й малоефективна. Л.С.Виготський зауважує, що якщо передавати дитині знання в певній системі, то в неї відбувається раннє “дозрівання” наукових понять, рівень їх розвитку виступає зоною найближчих можливостей дитини відносно до життєвих понять, прокладаючи їм шлях, будучи для них певним чином пропедевтикою розвитку [49; 28-80]. Отже, основною причиною відсутності у старших дошкільників усвідомлених знань про мовні поняття вбачаємо в некоректній роботі вихователів ДНЗ та відсутності спеціальної методики, яка сприяла б більш ефективному оволодінню мовними одиницями, поняттями.

Установлено, що в дітей старшого дошкільного віку в результаті некоректного навчання виникають неправильні судження про мовні поняття. Йдучи до першого класу початкової школи з хибними стереотипами про

мовні одиниці, діти важко піддаються понятійному навчанню. Їм заважають уже наявні хибні знання у процесі усвідомлення, осмислення й розуміння наукових понять. Отже, завдання ДНЗ зробити все, щоб розвиток наукових понять міг, як пише Л.С.Виготський, спиратися на наявний рівень дозрівання спонтанних понять, який не може бути будь-яким для утворення наукових понять [49; 23-80].

З проведеного аналізу методик ДНЗ та початкової школи зрозуміло, що відсутнє забезпечення наступності й перспективності формування мовних понять у дітей. Вони потребують вибудови логічних зв'язків, які забезпечили б дітям дошкільного віку такий рівень формування їхніх спонтанних понять, який властивий та необхідний на початку шкільного навчання.

1.4.1. Аналіз сучасного стану чинних програм початкової та дошкільної ланок освіти з навчання дітей мови та розвитку мовлення.

Найважливішою складовою підготовленості дітей до шкільного навчання є їхній мовно-мовленнєвий розвиток, в основі якого лежать усі види мовленнєвої діяльності: слухання й розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо. Важливе місце серед завдань формування мовлення в дітей посідає оволодіння дошкільниками мовними поняттями, осмислене засвоєння яких сприяє становленню довільності, навмисності, усвідомленості мовлення. Неусвідомлене механічне засвоєння, заучування мовних понять дітьми, що, на жаль, трапляється в практиці роботи дошкільних навчальних закладів, стає перепорою для розвитку в них украй важливих когнітивних пізнавальних умінь: спостерігати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, а відтак – і перепорою для успішного навчання в школі. У процесі вивчення практичного оволодіння мовними поняттями дітьми старшого дошкільного віку та першого класу початкової школи зроблено порівняльний аналіз програм навчання й виховання в початковій школі і

в ДНЗ, з урахуванням того, чи є програми дошкільних навчальних закладів перспективними чи зорієнтовані на потреби початкової школи й виконують функцію пропедевтики?

Для встановлення того, якою має бути і що передбачати перспективна понятійна робота в дошкільному закладі, слід проаналізувати зміст лінгвістичної підготовки дітей у першому класі, щоб віднайти ті вихідні позиції подальшого аналізу змісту програм ДНЗ із погляду передбаченої роботи щодо мовних понять.

Державним стандартом початкової загальної освіти з освітньої галузі “Мова і література” передбачається здійснення лінгвістичної лінії мовної освіти, що забезпечує відповідний обсяг знань про мову та використання їх у мовленнєвій діяльності. Лінгвістичний аспект “пронизується” діяльнісним, який передбачає вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати мовні факти. Одним із головних завдань навчання української мови учнів початкової школи є ознайомлення їх із найважливішими функціональними складовими одиницями мовної системи за принципом “від загального до часткового”. Відповідно до цього лінгвістичний підхід передбачає мовну роботу розпочинати з формування *знань* у дітей першого класу про *висловлювання*. У результаті навчання діти оволодівають певними *вміннями* (Табл. 1).

Таблиця 1.

Характеристика мовних понять, передбачених Державним стандартом початкової загальної освіти з освітньої галузі “Мова і література”

№ п/п	Мовні поняття (одиниці мови)	Знання	Уміння
1	Висловлювання текст	Текст, його будова: тема й основна думка тексту, заголовки, абзац. Навчальні тексти художнього, наукового і ділового стилів (практичне ознайомлення).	Визначати тему й основну думку тексту, добирати до тексту заголовки, розрізняти типи текстів. Ділити їх за змістом на частини. Фіксувати в усних висловлюваннях і

			письмових текстах незнайомі слова, вислови і з'ясувати їх значення.
2.	Речення	Речення, види простих речень за метою висловлювання.	Знаходити межі речень у тексті, розрізняти види речень за метою висловлювання.
3.	Слово	Слово, його лексичне значення. Багатозначні слова. Найуживаніші синоніми, антоніми, омоніми.	Пояснювати пряме значення уживаних у мовленні слів і переносне (у найпростіших випадках), розпізнавати в текстах найуживаніші омоніми, синоніми та антоніми.
4.	Звук	Звуки й букви. Голосні й приголосні звуки. Український алфавіт. Склад. Приголосні тверді і м'які, дзвінки і глухі. Найуживаніші правила вимови голосних і приголосних звуків.	Розрізняти звуки і букви, голосні і приголосні, тверді і м'які. Знати український алфавіт. Правильно ділити слова на склади, додержуватися найважливіших правил вимови [71].

Програмою середньої загальноосвітньої школи (1-2 клас) передбачені завдання для ознайомлення з одиницями мови – мовними поняттями для шестирічок першого класу в розділі “Знання про мову. Мовні вміння” (Табл. 2).

Таблиця 2.

Характеристика мовних понять, передбачених для ознайомлення шестиліток у першому класі

№ п/п	Мовні поняття (одиниці мови)	Знання	Уміння
1.	Висловлювання	Загальне уявлення про зв'язне висловлювання в усній або письмовій формі (про текст); зміст, заголовок тексту;	Вибрати з поданих або самостійно дібрати заголовок до тексту.

		відповідність заголовка змісту тексту.	
2.	Речення	Поділ зв'язного висловлювання на речення.	Установлення меж речення на слух і за графічними ознаками (велика літера у першому слові, розділові знаки у кінці); спостереження за інтонацією розповідних, питальних, спонукальних, а також окличних речень (без термінів); інтонаційно правильно вимовляти (прочитати) слідом за вчителем речення, різні за структурою і метою висловлювання; зіставляти речення, різні за структурою і метою висловлювання; зіставляти речення за певною ознакою (речення, яке містить запитання, прохання та ін.), поділу речення на слова; Побудова графічних моделей речень, які складаються з 1-5 слів; доповнювати речення 1-2 словами, добираючи їх самостійно чи вибираючи із запропонованого учителем ряду слів.
3.	Слово	Загальне уявлення <i>про слова</i> – назви предметів, ознак, явищ дійсності. Розуміння значення слова. Уявлення про те, що слова складаються зі звуків.	Співвідносити слово й зображення відповідного предмета, дії, ознаки: вибрати з-поміж 2-3 слів те, якому відповідає тлумачення, що дає учитель.
4.	Звук	<i>Звуки</i> мовлення у зіставленні з немовними звуками.	Практичне ознайомлення із смислорозрізнявальною роллю звуків; спостереження за тим, яка вставка, пропуск, заміна одного із звуків слова може призвести до появи іншого слова. Послідовний ряд звуків слова. Виділяти (слідом за вчителем і самостійно) окремі звуки слова (перший, наступний, той, що йде після такого-то звука, останній), правильно вимовляючи їх. Ознайомлення з голосними й приголосними звуками; дзвінкими й глухими; твердими й м'якими приголосними. Правильно повторювати

			слідом за вчителем звук чи ряд звуків із тієї чи іншої групи. Ознайомлення з артикуляційними органами, спостереження за їх роботою під час вимовляння різних звуків. Вимовляти окремі звуки, які становлять певні вимовні труднощі.
5.	Склад	Поділ слова на склади	Зливати звуки для утворення складів різної структури (на, нам, тра, трам). Поділ слова на склади. Повторювати за вчителем слово так, щоб було чути склад під наголосом; розрізняти одно-дво, трискладові слова. Наголос у слові. Вимовляти слова правильно, щоб було чути склад під наголосом.
6.	Буква	Позначення звуків буквами. Алфавітні назви букв.	Позначення звуків буквами. Алфавітні назви букв [163].

Державний освітній стандарт визначає необхідність засвоєння обов'язкового мінімуму змісту програми з навчального предмета. Такий підхід передбачає активну участь школярів у навчальному процесі з мови, де особливого значення набувають мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання, читання й письма. Зміст цього навчального предмета включає два блоки – суто предметний, тобто понятійно-лінгвістичний, і діяльнісний, що передбачає суб'єктну участь школярів у навчальному процесі, де особливе місце належить мовленнєвій діяльності. Перевага надається другому із зазначених блоків – діялісному, що визначає зміст навчання: визначити способи подачі теоретичних відомостей з мови у шкільних підручниках для засвоєння теоретичного змісту і на цій основі вироблення практичних мовленнєвих умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати (практично) на матеріалі мовних одиниць, що належить до різних рівнів мовної системи [30]. “Слабкою стороною” традиційної системи навчання мови, як відмічає М.С.Вашуленко, вважається розрізнене засвоєння молодшими школярами знань, що належать до різних рівнів мовної системи, а також відсутність функціональної зорієнтованості цих знань [30], [32].

Кожне мовне явище згідно з Державними стандартами початкової школи опрацьовується з чіткою проекцією на застосування його в практичній мовленнєвій діяльності. Щоб результати мовленнєвої діяльності були продуктивними, необхідні спеціальні знання, які мотивують, регулюють і вдосконалюють цю діяльність і створений у її результаті текст (висловлювання). Розділ “Текст” шкільного мовного змісту дає можливість вивчати всі мовні одиниці (речення, словосполучення, слова, морфеми, звуки мовлення). У структурі зв’язного висловлювання з опорою на одержані учнями відомості про усне й писемне мовлення, елементарні текстологічні знання. Навчальний предмет не є скороченим і спрощеним віддзеркаленням відповідної науки, а враховує провідну мету курсу та вікові можливості учнів [32]. Отже, в основі мовленнєвих умінь дітей є знання про мову – мовні поняття. Якщо дітьми усвідомлюються мовні поняття, то мовленнєві вміння формуються краще. У програмі початкової школи “йдуть” від одиниці вищого рангу - висловлювання до найменшої – звуку; чітко регламентовані й відповідно до знань про мову виділені ті вміння, якими має опанувати дитина. Головне, що вміння формуються на підставі лінгвістично коректних знань.

Загальновідомо, що до навчання мови в школі діти практично володіють нею. Бажано, щоб мовна підготовка дітей у ДНЗ, була організована з урахуванням перспективності, щоб уключала два взаємопов’язаних напрямки роботи, умовно визначені як загальна мовленнєва й спеціальна мовна підготовка (умовно-теоретична). До загальної мовленнєвої підготовки входять навички усного мовлення (орфоепічні, фонетичні, акцентуаційні, лексико-граматичні, синтаксичні, пов’язані з умінням утворювати діалогічні та монологічні висловлювання). Тобто, загально мовленнєва підготовка передбачає розвиток комунікативного мистецтва – навичок говоріння, як уживання одиниць мови для мислення, спілкування, а також розвиток сприймання й розуміння мови. Така робота має єдину мету: навчити дошкільників

практично користуватися всіма граматичними формами рідної мови відповідно до літературної норми, “закласти” мовне підґрунтя для свідомого вираження думок дітьми.

А спеціальна мовна підготовка, зорієнтована на первинне ознайомлення з мовними поняттями, формування первинних умінь у галузі усвідомлених дій з мовою, мовним матеріалом.

Проте аналіз найбільш уживаних програм навчання й виховання дошкільників показав негативні тенденції, які проявляються в тому, що суто понятійна лінгвістична робота подається в розділі “Розвиток мовлення”, і, таким чином, не розділяються змістовні компоненти програми, що потребують урахування в реальній її реалізації різних психологічних механізмів. У програмових завданнях відсутнє розрізнення робіт з розвитку мовлення і з пропедевтики мовних понять (табл. 3).

Таблиця 3.

Характеристика дошкільних програм із мовнопонятійної роботи

	Назва програм	Назва розділів	Робота над мовними поняттями
			<u>Звук</u> , <u>Слово</u> , <u>Речення</u> .
1	Малятко	У світі звуків У світі звуків	Друга молодша група. <u>ЗВУК</u>. Учити правильно вимовляти всі звуки (голосні й приголосні) рідної мови, розвивати артикуляційний апарат, фонематичний слух, вслуховуватися у звучання слів, розрізняти їх за звуковим складом, знаходити знайомий звук у слові, інтонаційно його виділяти. Ознайомити практично дітей з терміном “звук”. <u>СЛОВО</u>. Ознайомити практично дітей з терміном “слово”. Середня група. <u>ЗВУК</u>. Уточнювати, закріплювати правильну вимову приголосних звуків рідної мови, залучати дітей до звукового аналізу слів, визначати кількість звуків у слові. Закріпити поняття “звук”. <u>СЛОВО</u>. Знати, що слова складаються зі звуків, слова звучать по-різному, звуки вимовляються у певній

		У світі звуків	<p>послідовності, слова є короткі і довгі: визначати перший і останній звук у слові, продумувати слова з відповідним звуком. Закріпити поняття “слово”.</p> <p>Старша група. ЗВУК. Удосконалювати вимову всіх звуків рідної мови. Познакомити дітей з реченням. Учити визначати кількість слів у реченні, складати речення з відповідними словами. Ознайомити з складом (дво-трискладові слова). Ознайомити дітей з голосними та приголосними звуками, вчити визначати їх місце в слові за допомогою схем та фішок.</p> <p>СЛОВО. Використовувати слова, що означають назву якостей, властивостей, матеріалу різних предметів та речей [127, с.106-110].</p>
2	Дитина в дошкільні роки	<p>Звукова культура мовлення</p> <p>Звукова культура мовлення</p> <p>Звукова культура мовлення</p>	<p>Молодший дошкільний вік. ЗВУК. Ознайомити дітей з будовою мовного апарату губи, зуби, піднебіння. Домогтися правильної артикуляції та вимови всіх голосних та звукосполучень. Розвивати фонематичний слух, розрізняти на слух близькі за звучанням слова. Ознайомити дітей з поняттями “звук” у ігрових вправах. Учити знаходити знайомий звук у слові, інтонаційно його виділяти.</p> <p>СЛОВО. Ознайомити дітей з поняттями “слово” в ігрових вправах.</p> <p>Середній дошкільний вік. ЗВУК. Залучати дітей до звукового аналізу слів, визначати перший і останній звуки в слові, інтонаційно виділяти потрібний звук у слові. Знати, що слова складаються зі звуків, слова звучать по-різному, звуки вимовляються у певній послідовності, слова є короткі і довгі, придумувати слова з відповідним звуком. Закріпити поняття “звук”.</p> <p>СЛОВО. Закріпити поняття “слово”.</p> <p>Старший дошкільний вік. ЗВУК. Закріпити знання дітей про будову мовного апарату: губи, зуби, язик, спинка язика, кінчик язика, язик може бути коротким (лопаткою), вузьким (трубочкою), губи можуть посміхатися (і-і-і), бути трубочкою (у-у-у), округлюватися (о-о-о), розтягуватися (а-а-а), зуби верхні, нижні, губа верхня й нижня, пухирці за верхніми зубами, піднебіння (стеля хатинки). Уточнення рухів органів артикуляційного апарату, промовляння ізольованого звука, у слові (у різних позиціях). Продовжувати вчити визначати на слух місце звука в слові (перший, другий, третій), інтонаційно промовляти звук у слові, розрізняти на слух тверді і м’які приголосні. Використовувати</p>
			інтонаційно промовляти звук у слові, розрізняти на слух тверді і м’які приголосні. Використовувати

			<p>звуковий аналіз слів. Використовуючи моделювання. Познайти дітей з голосними та приголосними звуками, визначити їх місце у слові за допомогою схем і фішок.</p> <p>РЕЧЕННЯ. Практично ознайомити з реченням. Визначити кількість слів у реченні, їхнє місце (перше, друге, третє).</p> <p>СЛОВО. Виконувати складовий аналіз слів (аналізувати дво-, трискладові слова). Визначити (наголошений, ненаголошений склад) [72, с.85,125,193].</p>
3	Дитина	<p>У світі звуків.</p> <p>Слово до слова – зложиться мова.</p> <p>У світі звуків.</p> <p>У світі звуків.</p> <p>Слово до слова зложиться мова.</p>	<p>Наші малята. ЗВУК. Учити слухати й чути окремі, найчастіше повторювані звуки. Вправляти в умінні слухати звуки навколишнього середовища (спів пташок, голоси тварин, звуки машин), імітувати їх.</p> <p>Дослідники, чомусики. СЛОВО. Пояснювати дітям, що люди спілкуються словами. Учити відповідати на запитання типу: “Яким словом це називається? Які ви знаєте слова? Хто хоче назвати слово?”.</p> <p>ЗВУК. Проводити роботу над розвитком умінь слухати й чути звуки навколишнього середовища, а також звуки, розрізняти їх, наслідувати тощо.</p> <p>Наша старша група. РЕЧЕННЯ. Розвивати вміння правильно інтонувати різні типи речень (розповідні, питальні, окличні), дотримуватися пауз у кінці речення. Учити робити логічний наголос у реченні, виділяючи потрібне слово голосом.</p> <p>СЛОВО. Викликати інтерес до слова, його значення [73; 38, 90, 155].</p>

З усіх проаналізованих змістів програм навчання й виховання в ДНЗ вважаємо найбільш коректною в лінгводидактичному відношенні програму “Дитина” (табл.3). У змісті програми “Дитина” чітко визначений розділ розвитку мовлення й підготовки до навчання грамоти, де передбачена лінгвопонятійна робота та ряд лінгвістичних умінь: аналізувати, в мовних одиницях виділяти, визначити тощо, чого немає у інших програмах. Про це свідчить наступне. У розділі “У світі звуків” II молодшої групи записані завдання: учити слухати й чути звуки, відчувати інтонацію; вправляти в

умінні слухати звуки навколишнього середовища. У середній групі у розділі “Слово до слова зложиться мова” вказані наступні завдання. “Пояснювати дітям, що люди спілкуються словами. Учити відповідати на запитання типу: “Яким словом це називається? Які ви знаєте слова? Хто хоче назвати своє слово”. У розділі “у світі звуків” завдання для роботи зі звуками ускладнюються: розвивати уміння слухати й чути звуки.

Аналіз програм “Малятко” [127], “Дитина” [73], “Дитина в дошкільні роки” [72], проілюстрований в таблиці 3 засвідчив, що вперше ознайомлення з термінами “звук” і “слово” передбачене ними на четвертому році життя дітей.

Так, у розділі “У світі звуків” програми “Малятко”, що присвячений розвитку усного мовлення (II молодша група), записано: “... вслуховуватися у звучання слів, розрізнити їх за звуковим складом. Знаходити знайомий звук у слові, інтонаційно його виділяти”. Таким чином, у відсутності програмових завдань оволодіння певними знаннями (уявленнями) про мовні поняття, спостережень над мовою, її аналізу пропонується формувати в дітей *уміння* працювати зі звуковим складом слова, знаходити знайомий звук у слові, інтонаційно виділяти його. Далі передбачено завдання практичного ознайомлення дітей з термінами “слово”, “звук” в ігрових вправах. Така постановка програмного завдання викликає запитання: із чим знайомити? Адже дітям не пропонувалися ніякі відомості для засвоєння знань про ці мовні одиниці. Що стосується виразу “ознайомити практично”, то тут не зрозуміло, що мається на увазі? Сформульовані завдання не дають також чіткого розуміння щодо послідовності роботи над мовними поняттями з дітьми четвертого року життя. І чому саме з четвертого року?

У програмі “Дитина в дошкільні роки” для дітей II молодшої групи в розділі “Звукова культура мовлення”, присвяченому розвитку усного мовлення (говоріння) подаються знання про будову мовного апарату, а саме: ознайомити дітей з будовою мовного апарата (губи, зуби, язик, підборіддя). У цьому ж розділі знаходимо завдання з формування в дітей вміння розрізнити

на слух близькі за звучанням слова; вміння знаходити знайомий звук у слові, інтонаційно його виділяти. Далі ставиться програмове завдання: ознайомити дітей з поняттями “слово”, “звук” у ігрових вправах.

На нашу думку, обмежуючись тільки ігровими вправами, неможливо забезпечити дітям необхідні знання для виконання завдань із мови (розрізнення на слух звуків, слів, речень, висловлювань), знаходити значення, оскільки вміння потребують повноцінного усвідомленого оволодіння мовними поняттями. В середній групі за програмою “Малятко” у розділі “У світі звуків” пропонується формувати вміння робити звуковий аналіз слів, злучати дітей до звукового аналізу слова, визначати кількість звуків у слові, інтонаційно виділяти звук у іграх, вправах. Далі пропонується програмове завдання дітям: знати, що слова складаються зі звуків, звучать по-різному, звуки вимовляються в певній послідовності, слова бувають короткими й довгими. Стає очевидним, що робота з мовним поняттям “слово” пропонується в розділі з розвитку звукової культури мовлення “У світі звуків”. Даний факт засвідчує, що у програмі “Малятко” чітко не виокремлена лінгвістична сутність та послідовність роботи над мовними поняттями, а також робота з розвитку усного мовлення. У цьому ж розділі пропонується формувати лінгвістичні вміння визначати перший і останній звук у слові, придумувати слова з відповідним звуком. Але констатувальний експеримент показав, що для правильної реалізації цього завдання – оволодіння вмінням – у дітей відсутні усвідомлені знання про мовні поняття. Програмою пропонується закріплення понять “звук”, “слово”. Але незрозуміло, як це можна зробити, якщо не передбачено знань про звук і слово?

У програмі “Дитина в дошкільні роки” у розділі “Звукова культура мовлення” (середня група) пропонується формувати в дітей уміння твердої, напівпом’якшеної та пом’якшеної вимови шиплячих звуків без будь-якого передбачення необхідних знань про мовне поняття “звук”. У цьому ж розділі програмою передбачено залучати дітей до звукового аналізу слів, визначати

перший і останній звуки в слові; інтонаційно виділяти потрібний звук; знати, що слова складаються зі звуків, звучать по-різному, звуки вимовляються в певній послідовності, слова є короткі й довгі, придумувати слова з відповідним звуком; закріплювати поняття “слово”, “звук”. Вважаємо, що лінгвістична робота з поняттям “слово” не обґрунтовано “вплітається” у розділ “Звукова культура мови”. Крім того, програма “Дитина в дошкільні роки” єдина, де в реалізації її вимог пропонується виділяти з тексту слова з потрібним звуком, у слові виділяють перший і останній звуки, інтонаційно промовляють звуки в слові, добирати слова з потрібним звуком, диференціювати поняття “звук”, “слово”. У програмних завданнях визначено етапність роботи над мовними поняттями: від тексту до аналізу слова до звуків. Але, на жаль, автори програми не враховують, що формування вмінь не можливе без елементарних знань лінгвістичного характеру, що без чіткого розмежування лінгвістичної й мовленнєвої комунікативної роботи неможливий ефективний мовленнєвий понятійно-лінгвістичний розвиток, а тим більше – розвиток умінь щодо аналізу мови.

У старшій групі за програмою “Малятко” у розділі “У світі звуків” пропонується формування ряду вмінь без передбачення усвідомлення дітьми відповідних знань, а саме: учити дітей розрізняти звуки мовні й немовні, але ознаки мовних й немовних звуків не зазначено. Учити правильно інтонувати та позначати умовними фішками голосні та приголосні звуки, проте не визначено, за якими параметрами діти мають відрізняти голосні від приголосних звуків. За програмою дітям пропонуються *поняття*, але не розкриваються, що саме в змісті понять, які ознаки вони мають засвоїти. Формувати навички роботи *звуковий аналіз слів* типу “рак”, “жук”; інтонувати та т позначати відповідними фішками *м’які приголосні ...*, викладати фішками на схемі одно - , двоскладові слова ... (не конкретизовано, за якими параметрами їх відрізняти); визначати *послідовність звуків у словах ...*; ознайомити із поняттям “*склад*”. Визначити одно-, дво-, трискладові слова; ознайомити з *наголосом*. У тексті

програм зустрічаються лінгвістично некоректні назви слів: “Слова бувають різні: короткі й довгі”. Програма “Малятко” пропонує замість завдань звукової культури мовлення формувати знання про будову артикуляційного апарату. У цьому ж контексті формулюються лінгвістичні вимоги до умінь: промовляння *ізолюваного звука* в слові, у *фразовому мовленні*; визначення на слух місця звука у слові.

У старшій групі ДНЗ відповідно до діючих програм діти вперше знайомляться з мовним поняттям “речення”. У програмі “Малятко” передбачено *ознайомлення з реченням*, що складається з двох-трьох слів. Це завдання записане в розділі “У світі звуків” із формування комунікативних навичок, але абсолютно нічого не сказано про те, що означає ознайомлювати: чи з визначенням поняття, чи з ознаками, чи тільки з терміном?

У програмі “Дитина в дошкільні роки” ставляться завдання практичного ознайомлення з реченням, визначення кількості слів у реченні, їх місце. На нашу думку, повторюється традиційна некоректність у формуванні змісту програми: суто лінгвістична: понятійна робота з реченням неправомірно об’єднується в одному розділі з роботою, спрямованою на розвиток навичок усного мовлення. Окрім того, не зрозуміло, що мається на увазі під практичним ознайомленням?

Така сама ситуація спостерігається і з упровадженням “Базового компонента дошкільної освіти” [5] із мовленнєвого розвитку дошкільників (Табл. 4).

Таблиця 4.

Характеристика мовних понять, передбачених Базовим компонентом мовленнєвого розвитку дошкільника

№ п/п	Вид діяльності	Навчально-мовленнєва
	Зміст навчання	Обов’язкові результати
1.	Лексична компетентність: “...слова – омоніми, синоніми, антоніми,	“...дитина вживає слова різної складності, з абстрактним та

	споріднені, багатозначні...”.	переносним значенням...”.
2.	Фонетична компетентність: “...вимова всіх звуків рідної мови відповідно до орфоепічних норм. Фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi. Звуковий аналіз мовлення. Усвідомлення звукового складу мовлення”.	“Дитина правильно й чітко вимовляє всі звуки рідної мови; у неї добре розвинений фонематичний слух, вона диференціює близькі й схожі звуки в словах; вона починає усвідомлювати звуковий склад рідної мови. Розрізняє й виділяє голосні, тверді й м’які звуки. Дитина готова до навчання грамоти (читання і письма в школі)”.
3.	Грамматична компетентність: “Різні типи речень: прості, складносурядні, складнопідрядні, окличні, наказові, питальні, розповідні”.	“У мовленні дитини наявні всі типи простих і складних речень із сполучниками і сполучними словами” [5; 6-9].

На нашу думку, у Базовому компоненті мовленнєвого розвитку дітей не розрізняється і не роз’єднується лінгвістична, понятійна та комунікативна мовленнєва робота; відсутнє розрізнення мовленнєвих умінь (свідоме) і мовленнєвих навичок (неусвідомлене); у змісті не спостерігається “лінія” знання (поняття), але в результатах пропонуються вміння в галузі аналізу мови; виділена підготовча робота до школи з розділу “Фонетична компетентність”.

Водночас, у програмі “Дитина в дошкільні роки” (розділ “Монологічне мовлення”) уперше в дошкільній освіті ставиться завдання *виділяти* у висловлюванні (розповіді) *початок, середину, кінцівку: придумувати назву до розповіді*. Проте і в цій програмі не роз’єднуються принципово різні розділи змісту: лінгвістичний і комунікативний, реалізація яких потребує виконання якісно різних завдань. У першому випадку необхідно усвідомлені знання і на їх основі лінгвістичні вміння з аналізу мови, які продукуються як усвідомлені дії, а пізніше переносяться у практику мовлення. У другому випадку формуються мовленнєві навички на несвідомому рівні – емпіричному, неосмисленому і не усвідомленому – із використання одиниць мови у практиці говоріння, що й забезпечує практичне оволодіння мовою,

власне імпліцитними знаннями, що в психолінгвістиці називають “мовною компетенцією” дитини.

Таким чином, аналіз програм навчання й виховання дошкільників засвідчив, що в них не передбачена робота над мовними поняттями, необхідними для усвідомлення дітьми. Орієнтація програм на практичне використання слів-термінів без розкриття значення цього слова веде до утворення хибних уявлень у дітей, до житейських понять. З порівняльного аналізу програм першого класу початкової школи і ДНЗ стає зрозуміло, що перспективність у роботі над мовними поняттями не прослідковується. Початкова школа згідно з програмами потребує від учнів першого класу попередньої мовної підготовки для забезпечення елементарного рівня усвідомленості мовних понять та елементарних експліцитних знань про їх суттєві ознаки. Водночас ДНЗ не забезпечує достатньої пропедевтичної з роботи дітьми над мовними поняттями, а лише згадує слова-терміни без розкриття їхнього значення, що, на нашу думку, веде до утворення житейських понять, які формуються за випадковими, ситуативними ознаками.

Аналізуючи завдання програми з української мови для дітей першого класу початкової школи, розуміємо, що поставлені вимоги до їхнього мовленнєвого розвитку є досить високими й потребують спеціальної попередньої пропедевтичної роботи в ДНЗ. Для успішної реалізації програмових завдань початкової школи необхідне попереднє усвідомлення мовних понять у старшому дошкільному віці.

Отже, порівнюючи програмові завдання з навчання мови дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи нами встановлено, що *пропедевтика відсутня*. Програми дошкільної освіти не орієнтують на здійснення пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку, тому такі завдання вважаємо не перспективними, спрямованими лише на формування неусвідомлених практичних навичок спостереження, а не на понятійну роботу, яка потребує аналізу, усвідомленості й осмисленості. Зміст

програм із розвитку мовлення в дітей у ДНЗ орієнтує лише на вправи аналітичного характеру, деяку термінологію та спонукають до оволодіння певними несуттєвими ознаками понять.

Оскільки в першому класі початкової школи починається досить складна інтелектуальна діяльність із мовними поняттями, то вважаємо, що діти вже в дошкільному закладі мають знати хоча б деякі істотні ознаки звука, слова, речення і не практично, на рівні емпіричних знань, а на рівні усвідомлення диференційних ознак, які в початковій школі стануть підставою для визначення понять. Ось чому виникає потреба в необхідності *створення моделі пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку.*

1.4.2. Розуміння мовних понять дітьми молодшого й середнього дошкільного віку.

Започатковуючи дослідження, ми організували й провели пошуково-розвідувальний етап констатувального експерименту.

На першому етапі велася робота з дітьми четвертого й п'ятого років життя, щоб з'ясувати, *коли вперше з'являються у мовленні дітей поняття, як вони ними оперують і в чому їх специфіка*; виявити, чи наявні в них узагалі якісь ознаки знань про найпоширеніші в практиці роботи дошкільних закладів на заняттях з розвитку мовлення і підготовки до навчання грамоти, поняття “звук”, “слово”, оскільки саме ці терміни діти сприймають найчастіше.

У процесі діагностичного опитування ми дотримувалися таких **вимог**: невимушеність ситуації опитування; індивідуальний підхід до дітей; поступовість ускладнення запитань опитування; надання дитині можливості повною мірою відповісти на поставлене запитання.

I етап. Першочергово важливим було встановити, чи мають діти найпростіші уявлення про “звук”, “слово”. Зафіксувати, коли саме вперше з’являються первинні ознаки наявності в дітей спонтанних понять про “звук”, “слово”, які сприймаються ними раніше інших термінів і які є найпоширенішими в практиці роботи дитячого садка. Для цього була використана методика виявлення *первісних рис* уявлень дітей про “звук” і “слово”. Суть її в тому, що дітям ставилися запитання: “Що таке звук?”, “Чому ти вважаєш, що це звук?”, “Що таке слово?”, “Поясни, чому ти думаєш, що це слово?” Із відповідей дітей було виявлено, яка система зв’язків стоїть за словом-поняттям на даному етапі розвитку дитини. Для цього в експерименті використовувався **метод визначення понять**. Суть його полягає в отриманні інформації про розуміння дітьми дошкільного віку мовних понять. Цей метод дав можливість виявити, чи проявляється в дітей рефлексія над мовленням і в чому саме вона проявляється, як впливає на оволодіння дітьми мовними поняттями і на об’єктивацію мови?

У бесідах дітям пропонувалося відповісти на запитання, які спонукали їх висловити свої міркування про мовне поняття “звук”.

1. “Поясни, що таке звук?”, “Де ми чуємо звуки?”, “Які звуки ми чуємо?”.
2. Коли діти не розуміли запитань вихователя, він вимовляв звуки [а, и, і, у,...] (спочатку голосні, потім приголосні) і звертався із запитанням: “Що я вимовив?”.
3. Далі вихователь пропонував дітям промовити звук: “Промов звук, який знаєш?” - і запитував, - “Що ти промовив?”.

Після опитування вивчався характер відповідей дітей і здійснювався психолого-методичний аналіз отриманих результатів. Було вирішено відповіді дітей четвертого й п’ятого років життя на запитання дослідника. Відповідаючи на ці запитання, дошкільники з експериментальної групи ототожнювали слово-термін із діями деяких істот, відтворювали лише певну

ознаку або будь-яку функцію названого предмета чи істоти; вводили даний предмет, істоту в певну конкретну ситуацію; об'єднували слова-терміни з певними предметами та явищами. Діти четвертого року життя на запитання “Що таке звук?” відповідали: Оля К. (Зр.4міс.) “Звук – це мишка ... пі-пі-пі”; Дмитрик О. (Зр. 7міс.) “Звук - це піпікає машина”; Олег П. (Зр.2,5міс.) “Звук – це звук”; Настя А. (3 р. 9міс.) “Це музика”; “Звук ... це...” (намагається доповнити висловлювання далі і не відповідає). Були випадки, коли діти знизували плечима, ухилялися від відповіді. Діти п'ятого року життя давали відповіді такого типу: Альоша К. (4р.1міс) “Звук – це піаніно”, Руслан Я. (4 р. 9 міс) “Звук – це слово”, Аліна Д. (4 р. 5 міс.) “Звук – це комарик дзижчить”, а також мовчали або казали: Назар (4р. 4міс.) “Не знаю”.

З відповідей дітей видно, що їхні знання про поняття “звук” спонтанні і ситуаційні, хоча цей термін вони постійно чули від вихователя на заняттях. Виявлено спільні риси у висловлюваннях дітей 3-4 років про звук як мовне поняття. Дошкільники четвертого й п'ятого року життя перераховували лише окремі суб'єктивно виділені ознаки, які пов'язували із цим словом-терміном. Відповіді дітей п'ятого року на запитання “Що таке звук?” були такими: “Звук це піаніно”, “Це музика”, “Звук – це буква” і засвідчують те, що вони об'єднують терміни “звук”, “слово” з певними відчуттями, з реальними предметами, діями на основі власних випадкових асоціацій, що виникають. Відповідаючи на запитання “Звук – мишка пі-пі-пі”, “Звук - піпікає машина”, “Звук – це комарик дзижчить”, дошкільники пов'язували почутий звук з реальною дією певних істот, у процесі “протікання” якої виникає звучання, що сприймається слуховим аналізатором дитини. Надалі отримане слухове подразнення вона пов'язує з конкретним предметом, за яким спостерігає, поєднує дію із звуком, з наочною ситуацією і називає це звуком. Коли дітям пропонували вимовити певний звук, вони дуже часто називали замість нього відповідну букву (до речі, це не найгірший варіант, як свідчать дослідження, навіть освічені дорослі інколи змішують звук і букву), або замінювали виконання цього завдання звуконаслідування “А-у-у-у”, або короткою

розповіддю про певне звукове явище, наприклад, “Листям шелестить вітер ш-ш-ш”. Таким чином, у цьому віці в дітей поняття ще не формується, а з’являється лише віддалене мовне чуття, первісне лінгвістичне емпіричне узагальнення, пов’язане з використанням мовної термінології.

У бесідах дітям пропонувалося відповісти на запитання, які спонукали їх висловити свої міркування про поняття “слово”.

1. “Поясни, що таке слово?”, “Де ми чуємо слова?”, “Які слова ми вимовляємо?”.

2. Коли діти не розуміли запитань вихователя, він промовляв слова [мама, стіл, весело, грається] (спочатку назви істот і предметів, потім слова ознаки предметів і слова назви дій) і звертався: “Що я промовив?”.

3. Далі вихователь пропонував дітям виконати таку дію: “Промов слово, яке знаєш?” - і запитував, “Що ти промовив?”. “Що означає це слово?”.

На запитання “Що таке слово?” діти четвертого року життя відповідали, наприклад, так: Аліна К. (Зр.5міс.) “Слово – це словечко”, Каріна П. (Зр.6міс.) “Слово – це киця”, Віталік Д. (Зр.6,5міс.) “Слово у віршику”, Альона Г. (Зр.7,5 міс.) “Слово – це слово”, Яна Д. (Зр.3міс.) “Слово – це мама”. Були випадки, коли окремі діти соромилися, не хотіли відповідати, говорили: Женья Б. (Зр.4 міс.) “Не знаю”. Діти п’ятого року життя давали відповіді такого типу: Вова Р. (4р.7міс.) “Слово – це (думає) наше, ну слово”, Вадим Ю. (4р.11міс.) “Слово у вірші”, Аліна В. (4р.11,5міс.) “Слово – це буква”, Влада О. (4р.1міс.) “Слово – це пісня”, Аня Г. (4р.4міс.) “Слово – це звук”, Андрій С. (4р.2,5міс.) “Слово (думає) – не знаю”, Роман Р. (4р.4міс.) “Слово – це стіл”, говорили: Костя Н. (4р.3міс.) (соромлячись) - “Не хочу казати”.

Аналізуючи відповіді дітей четвертого й п’ятого років життя, помічаємо для них спільні риси: злиття слова й предмета чи істоти. Про це свідчать такі відповіді дітей: “Слово – це киця”; “Слово – це мама”, “Слово –

це стіл”. Про відповіді такого типу слід сказати, що вони виникли в дошкільників на основі прозорості слова-терміна “слово”, через яке вони бачать предмети та істоти, не помічаючи самого слова. Такі наші спостереження й досвід практичної роботи підтверджують існування феномена, за О.О.Потебнею, “скла-слова” [161, с.13]. Дошкільники не відокремлюють слово як мовний знак, як назву предметів та істот, тобто не об’єктивують слова як лінгвістичну дійсність, як особливе мовне явище. Відповіді дітей “Слово у віршику”, “Слово у вірші”, “Слово – це пісня” свідчать про перші емпіричні узагальнення як результат спонтанної рефлексії над мовленням. Такі узагальнення тримаються на асоціаціях, пов’язаних із використанням терміна “слово” в певній мовленнєвій ситуації. Ось чому такі первинні мовні узагальнення можуть складати певний зміст мовного поняття, певну незначну його міру. У відповідь на запитання “Які слова Ви знаєте?”, дошкільники вимовляли звук, називали яку-небудь букву, казали речення чи словосполучення або навіть відповідали, що не знають ніяких слів, а знають пісеньку, віршик, загадку. Частина дітей називали слова на позначення предметів (стіл, стілець, вікно тощо), такі відповіді говорять про наявність первісних рис мовного поняття. Відповідаючи дитина замислюється, спонтанно рефлексує, здійснює у своїй свідомості пошук слів, що несуть у собі хоч деякі пояснення запропонованих запитань дослідника. Дошкільник ототожнює слово із процесом говоріння, мовлення. Дитина в такому випадку не володіє суттєвими ознаками даних понять, але завдяки спонтанній рефлексії і наявному в неї мовному чуттю, вона й намагається висловлювати власне, утворене на основі особистих спостережень і мовного досвіду судження. Такі відповіді становлять найменшу кількість серед опитуваних дітей: четвертого року - 5%; п’ятого року – 7% . Було помічено, що це діти - активні у спілкуванні, у взаємодії з однолітками, мають помітно вищий рівень розвитку мовлення порівняно з однокласниками. Але основна кількість дітей досліджуваної групи дала майже нульовий результат. Це дошкільники, які намагалися відповідати, але не відповідали, соромилися,

знижували плечима, ухилялися від відповідей, відмовлялися відповідати (“Не хочу казати”). Відповідей дітей на завдання назвати слово, що позначає дію, ознаку, назву предмета не виявлено. Стан отриманих результатів оброблено й наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Розуміння дітей четвертого й п'ятого років життя поняття “слово”

Вік дітей	Кількість дітей	Зовсім не відповідали на запитання експериментатора	Ухиляються від відповіді, соромляться, намагаються відповісти	У відповідях мовні поняття об'єднують із предметами, істотами	У відповідях мовні поняття об'єднують з дією	У відповідях наявні елементи об'єктивації мовних понять
Четвертий рік життя	114	51% (73) дітей	28% (39)	10% (14)	6% (8)	5%, (7)
П'ятий рік життя	131	37% (49)	26% (34)	22% (29)	8% (10)	7% (9)

У 3,5 років дитина починає правильно вимовляти всі звуки, називати окремі знайомі їй предмети й речі. Мовлення починає набувати розгорнутого зв'язного характеру. У ньому наявні (у деяких дітей) судження про мову та мовлення. Як свідчать власні отримані результати дослідження вивчення знань дітей про мову, у *первісних* поняттях про слова та звуки злиті терміни “слово” і “предмет”, термін “звук” і “дія”. Конкретно “прив'язуючи” мовну термінологію до предметів і дій, за якими діти спостерігають, асоціюючи слова-терміни з їх конкретизованими випадками вживання у власному мовленні під впливом сприймання певних звуків і слів від дорослих, діти спонтанно оволодівають знаннями про звук і слово.

1.5. Характеристика мовних понять дітей шостого року життя (констатувальний етап).

Метою констатувального експерименту було отримання об'єктивних даних про стан та особливості оволодіння мовними поняттями дітьми п'яти років, а також з'ясуванні тих умов, за яких відбувається природний розвиток у дітей понять про мову; тобто виявити й зафіксувати ті фактори, що спричиняють спонтанне, стихійне утворення мовних понять у дітей.

II етап

На другому етапі здійснювалася перевірка мовних уявлень у дітей шостого року життя, опитувалися інші діти, з якими не працювали на четвертому й п'ятому роках. Дослідження проводилося в одному часовому проміжку, коли перевіряли дітей, починаючи з другої молодшої групи - до старшої.

При визначенні змісту терміна мовних понять, які мали стати основними в діагностиці особливостей понять про мову в дітей, дотримувалися на констатувальному етапі експерименту думок О.О.Леонтьєва про те, що важливо виходити із *психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності дитини, з її спонтанної рефлексії над*

рідною мовою - (феномен “вичленування” - неусвідомленого “чуття мови” з повністю сформованої в неї системи психолінгвістичних одиниць (одиниць говоріння)), які й без усякого організованого навчання можуть бути виділеними (виокремленими) дошкільником [114]. Такими психолінгвістичними одиницями, сформованими в дитини в практиці мовленнєвого спілкування, є речення, слово, склад, звук. Отже, із сукупності мовних одиниць як критеріїв експериментального вивчення дітьми мовних понять були обрані такі поняття, як “звук”, “слово”, “речення”. Із ними діти найчастіше “зустрічались” в процесі навчання: на заняттях та під час ігор, наприклад, “Упіймай звук”, “Назви слово”, “Скринька слів”, “Придумай слово на запропонований звук” та ін. ще з три-чотирирічного віку в дитячому садку згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти. Відповідно до Державних стандартів початкової школи визначені мовні поняття вже з першого класу стають предметом вивчення й аналізу.

Перш ніж започаткувати констатувальний етап експерименту нами було визначено істотні ознаки мовних понять, на які орієнтувалися в експерименті:

Речення – повідомлення про факти та явища дійсності, про те, що хоче сказати мовець. Слова в реченні пов’язані за смыслом. У реченні міститься відносно закінчена інформація.

Слова - називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють їх. Слова – смислові частини речення.

Звуки – виконують розрізнявальні функції (рак-рік). Звуки – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови.

Окрім смислових ознак як провідних у виявленні “справжніх” (нежитейських понять), урахувалися також деякі формальні (інтонаційні), структурні ознаки, які є наслідком суттєвих ознак.

Відповідно до теоретичних позицій дослідження ми виокремили такі **істотні ознаки** як орієнтири, за якими в експерименті виявлялося оволодіння поняттями.

ЗВУК. 1. Звук – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови.

2. Звуки виконують смислорозрізнявальні функції в мовленні (словах).

СЛОВО. 1. Слова називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють.

2. Слова смислові частини речення.

РЕЧЕННЯ. 1. Речення – повідомлення про факти та явища дійсності, про те, що хоче сказати мовець.

2. Слова в реченні пов'язані за смислом.

Окрім того, було визначено **критерії й показники** засвоєння дітьми старшого дошкільного віку мовних понять, а саме:

Когнітивний критерій та його показники:

- повнота усвідомлення поняття (усвідомлене, неусвідомлене);
- характер осмислення поняття за наявними знаннями (експліцитне, імпліцитне);
- розуміння поняття (життєве, наукове);

Репродуктивний критерій та його показники:

- уміння адекватно використовувати поняття в мовленнєвій практиці;
- уміння виокремлювати істотні ознаки;
- уміння розрізняти мовні одиниці в потоці мовлення.

Рефлексивний критерій та його показники:

- уміння об'єктивувати мову;
- уміння добирати мовні засоби;
- уміння контролювати мовлення.

До кожного критерію й показника нами було розроблено серію експериментальних завдань. Опишемо їх.

Когнітивний критерій.

Завдання 1. Мета: визначити повноту усвідомлення дітьми понять “звук”, “слово”, “речення” (усвідомлене, неусвідомлене);

Завдання 2. Мета: визначити характер осмислення понять “звук”, “слово”, “речення” дітей за наявними знаннями (експліцитні, імпліцитні).

Завдання 3. Мета: визначити розуміння дітьми понять “звук”, “слово”, “речення” (життєве, наукове).

I. Спочатку брали найдоступніше широковживане в практиці роботи з дітьми шостого року життя мовне поняття “звук”.

- Експериментатор: “Що таке звук? Як ти думаєш?” - Оля П.: “Звук - це шуми”;

Саша К. : “Звук – це буква”; Дмитрик С.: - ”Звук – це коли грають на чомусь, то бувають звуки”; Аліна Д.: - “Звук – це коли чути”; Діана С.: - “Звук – це слово”; Владик Х.: - “Звук – це ми чуємо”; Віка П.: - “Звуки говоримо”.

Частина дітей цього віку відмовлялася відповідати на запитання: “Не знаю”, знизували плечима, намагалися висловити своє судження, але це їм не вдавалося, уникали спілкування з дослідником.

У відповідях дітей на запитання “Що таке звук?” можна умовно виділити наступне: 2 % дітей шостого року життя мали достатнє розуміння мовного поняття “звук” для подальшого усвідомлення наукового поняття. Про це свідчать відповіді дітей: “Звук ми вимовляємо”, “Із звуків складається мова”, “Звуки – це те, що ми вимовляємо”, “Звуки ми вимовляємо й чуємо”. 12% дітей шостого року життя пов’язували це поняття з процесом говоріння й сприймання звуків, тобто подразненнями слухового аналізатора. Наприклад, “Слухаємо звуки”, “Говоримо звуками”, “Звуки звучать”, “Звуки

– це спів”, “Це те, що говорять”. У цих дітей склалося розуміння поняття “звук” завдяки власному мовленнєвому досвіду у результаті відтворення й сприймання звуків. 33% дітей шостого року життя, відповідаючи, ототожнювали звук із словом і реченням: “Звук – це слова”, “Звук – це речення”. Це діти, у яких відсутній досвід спонтанної рефлексії над мовою і житейські мовні знання необхідні для подальшого усвідомлення поняття “звук”. 53% дітей шостого року життя робили спроби відповідати, затrudнялися, кажучи “Не знаю,” або задумувалися, знизували плечима. Вони взагалі не мали ніяких знань про мовне поняття “звук” для подальшого його усвідомлення.

Наступний термін-поняття, з яким проводили дослідницьку роботу, це – **“слово”**.

- Експериментатор: “Що таке слово? Як ти думаєш?” - Катя П. - “Слово – це мова”; Саша О. - “Слово – це слова”; Олег. Р. – “Слово – це стіл”; Аліна Д. - “Слова в реченні, їх багато”; Каріна П. - “Слово – це ... (думає) словами говоримо”; Діана С. - “Слово – це звук”; Роман В. - “Слова у вірші й пісеньці”;

Віка П. - “Словами говоримо”; Віталік Д. – “Слово – це букви й звуки”; Максимко З. – “Слово – це букви”; Інна І. – “Слова в казці”; Катя З. – “Слова у мові”; Віталік К. – “Слова – це речення”. Були випадки, коли діти мовчали, ухилялися від відповіді, казали “Не знаю”, “Не можу сказати”.

Аналізуючи отримані судження дітей шостого року життя, ми прослідковували вже знайому закономірність відповідей, що була встановлена в роботі з дошкільниками четвертого й п’ятого років, а саме: діти називали певні наочні ознаки, що були не характерними для поняття. Наприклад, із відповідей “видно”, що діти пов’язували термін “слово” з процесом говоріння (“Слова в мові”); із кількісною ознакою (“Слова в реченні, їх багато”); видавали їх за реальні предмети, показуючи на стіл,

олівець, книжку (“Слово – це книжка”, “Слово – це стіл”) тощо. Перший тип суджень свідчить, що діти не об’єктивують слова як лінгвістичну дійсність; не виокремлюють слова як назви предметів. Слова для них (20%) “прозорі”, дошкільники їх розглядають як матеріальний предмет, не розуміючи при цьому самого слова як одиниці мови. Вони оперують не одиницями мови (словами), а одиницями смислу (предметами). Серед суджень дітей було виокремлено такі (3%), що психологічно докорінно відрізняються від проаналізованих вище. Наприклад, “Слово – це (думає) словами говоримо”, “Слово ми чуємо”. Тут діти не об’єднували предмет і слово в єдине ціле, не проявляли феномена “прозорості слова”, а намагалися ввести термін “слово” в систему мовних понять і віднести його до категорії мовлення (говоріння й сприймання мови). Проявлялася спонтанна рефлексія над мовленням, намагання об’єктивувати цю одиницю мови. Виявлено дітей, які з терміном “слово” згадували або конкретну ситуацію, або предмет, не названий лексевою “слово”, чи механічно повторювали завчені на заняттях фрази типу “Слова в мові”, “Слова в реченні, багато слів”, значення яких діти не розуміють. Такими судженнями дітей (22%) “озброїли” дорослі, що навчають їх, не турбуючись про зв’язок такої роботи з мовленнєвим досвідом дітей, з опорою на рефлексію над їх власним індивідуальним мовленням, прояв якої очевидний у дитячих судженнях типу: “Слово в казці”, “Слово у віршику”, “Слова в пісеньках”. Це самостійні спонтанні спостереження дітей над мовленням і їх самостійні емпіричні узагальнення, житейські поняття, що базуються на неусвідомленому, спонтанному, мимовільному аналізі мовлення. Виявлено 31% дітей, які, відповідаючи, несвідомо вводили термін “слово” в систему ієрархічно побудованих абстрактних зв’язків, намагаючись віднести його до певних категорій, наприклад: “Слово – це букви й звуки”, “Слово – це звук”, “Слова – це речення”, “Слово – це букви”. Решта 14% дітей - не змогли відповісти на запитання вихователя.

Наступний термін-поняття, з яким проводили дослідницьку роботу, це – **“речення”**. Знання дітей про мовне поняття “речення” з’ясовувалося не

окремо, а системно: серією однотипних запитань, починаючи з поняття “звук” і по висхідній лінії наростання складностей понять підходили до з’ясування знань дітей про мовне поняття “речення”. Застосування комплексного підходу в констатувальному дослідженні дало можливість установити наявність та зміст емпіричних знань дітей про окремі мовні поняття. Тому повнота знань дітей про поняття “речення” з’ясовувалася після визначення їхніх знань про мовні одиниці “звук” і “слово”.

- Експериментатор: “Що таке речення? Як ти думаєш?” - Сергійко Р. - “Це багато слів”; Олег Р. – “Реченнями говоримо”; Аліна Д. - “Слова в реченні, їх багато”; Каріна П. - “Речення – це слова”; Діана С. - “Речення – це два, три слова”; Роман В. - “Слова у вірші і пісеньці це - речення”; Віка П. - “Речення – це розповідання”, Віталік Д. – “Речення розповідає про синичку”; Віталік К. – “Слова – це речення”. Були випадки, коли діти мовчали; ухилялися від відповіді; казали “Не знаю”, “... не можу сказати”, “Я чув таке слово ...” (36%), пов’язували термін із процесом говоріння (9%). Пояснюючи своє судження, опитувані оперували одиницями смислу (28%). Деякі відповіді дітей свідчать про випадкові або кількісні, зовсім не властиві реченню ознаки (27%). Отже, поняття “речення”, виявлене в дітей, ґрунтується на неусвідомленому спонтанному аналізі мовлення.

II. Для перевірки другого показника когнітивного критерію дітям пропонували завдання 2. Спочатку працювали з мовним поняттям “звук”.

- Експериментатор: - “Вимови звук, який ти знаєш”. - Саша К. - “Голосні знаю [а] [і],[о] [е], з ними можна гратися”; Віталік Д. – “А-у-у ... у лісі”; Іра Д. - “Знаю звук “О”, бо схожий на бублик з маком”; Марина В. - “Знаю приголосні звуки [м], [в], [к], [ш]”; Іра С. - “Знаю звуки [а], [о]”. Артикуляційно виразно вимовляє їх Олег Г., зокрема малює пальчиком на столі літери друковані А, Б, М, Н, ще К і коментує А; Бе, Ма; Ен, К”; Марійка

Ш. – “Звук ко-ко-ко, ще няв-няв (думає)...”; Каріна П. – “Ля-ля-ля (наспівує мелодію пісеньки, що вивчали на музичному занятті)”; Владик С. - “Ш-ш-ш – шелестить вітер листям, ще трактор – др-р-р”; “Д-з-з-з – дзижчить муха, ...ще знаю але не пам’ятаю”. Частина дітей цього віку відмовлялася відповідати на запитання: “Не знаю”, “Не можу назвати”, “Ніяких звуків не пам’ятаю”, знизували плечима, намагалися назвати, але це їм не вдавалося, уникали спілкування з дослідником.

Результати опитування свідчать, що діти називали здебільшого голосні звуки (11%): “Голосні знаю [a] [i],[o] [e]”, “Знаю звук “О”, пов’язували їх із грою: - “...Бо з ними можна гратися”, чи з предметом: - “...Схожий на бублик з маком”. Відповідаючи, 32% дітей пов’язували почутий звук із реальною дію певних істот, певних предметів, у процесі “протікання” якої виникає звучання, що сприймається звуковим аналізатором дитини, про це свідчать відповіді “ко-ко-ко, няв-няв”; “Ля-ля-ля”; “Ш-ш-ш”; “Др-р-р”; “Д-з-з-з”; “А-у-у”. Наведені приклади відповідей дітей свідчать про матеріально виражену звукову усвідомлену форму засвоєння мовної дійсності (експліцитне знання). 3% отриманих відповідей типу “Знаю звуки [a], [o]”, що супроводжувалися артикуляційно виразним вимовлянням, характеризуються наявним матеріально невираженим знаннями, які є результатом практичної діяльності дітей, неусвідомленого засвоєння мови (імпліцитне знання). У решти (54%) опитуваних дітей не виявлено ніяких знань про мовне поняття “звук”.

Наступний термін-поняття, з яким проводили дослідницьку роботу, це – “слово”.

- Експериментатор. – “Промов слово, яке знаєш”. Діти відповідали: - Саша К. - “Це червоне яблуко”; Віталік Д. – “ Чашка (думає) ... з ведмедиком”; Іра Д. - “Відерце ... зелене”; Марина В. - “Стіл виховательки”; Іра С. - “Вазон на вікні”; Олег Г. – “Моя мама”; Марійка Ш. – “Книжка”.

Дітям пропонується назвати мовну одиницю, семантичних особливостей якої вони зовсім не знають, але постійно чують термін “слово”. Вони розуміють, що слово – це частина мовлення, але початок і закінчення слова визначити затрудняються. Виділені вище особливості оперування тими чи іншими ознаками у визначенні “слова” і “звука” пояснюються практикою дошкільної метамовної підготовки. На заняттях з розвитку мовлення ще в другій молодшій групі дитячого садка діти вперше сприймають терміни “слово” і “звук”. Відповідно до чинних Програм навчання і виховання в дитячому садку “Дитина”, “Малятко”, “Дитина в дошкільні роки”, уперше ознайомлюючи дітей зі словом, вихователь повідомляє, що наша мова складається із слів і звуків. Діти спонтанним, інтуїтивним асоціативним шляхом пов’язують мовні одиниці з мовленням, саме тому в них склалося самостійне судження, що почутий чи вимовлений потік мовлення - це слова й звуки. Причому межі та ознаки слів і звуків діти визначають самостійно (15%). Словосполучення “у саду” для них теж слово, а звукосполучення “дж”, “дз”, “т-р-р-р”, “д-р-р-р” – це звук. Виявлені знання дітей є експліцитними, про це свідчить 38% їхніх відповідей. 5% дітей показали елементи імпліцитних знань. Решта дітей шостого року життя (42%) відповідали: - “Ніяких слів не знаю”; “Не хочу казати”, “Не можу згадати”, ухилялися від відповіді.

Наступний термін-поняття, з яким проводили дослідницьку роботу, це – “речення”.

- Експериментатор. – “Склади речення”. Діти відповідали: - Віталік Д. – “Зелене відерце (думає) мама купила”; Іра Д. - “Сонечко світить у вікні тепло”; Марина В. - “Мою собачка звати Лапа”; Олег Г. – “Моя машина їде, ще буксує, (думає) котик є”; Марійка Ш. – “Годівниця повна зерна”; Костик Н. – “У мене є котик Мурчик. Ще він любить молоко”; Катя О. – “Зима і все”. Окрім наведених вище відповідей дітей шостого року життя, отримані й такі,

як: - “Ніяких речень не знаю”; “Не хочу складати”, “Не можу згадати”, ухилялися від відповіді.

Із отриманих відповідей очевидно, що дітям пропонувалося скласти речення, семантичних особливостей якого вони не знають, але на заняттях часто чують від вихователя цей термін. У зв’язку з цим вони мають труднощі в розумінні та визначенні початку та його закінчення. Діти спонтанним, інтуїтивним асоціативним шляхом пов’язують мовні одиниці з мовленням, у них склалося самостійне судження, що почутий чи вимовлений потік мовлення - це речення. Виявлено 8% правильних відповідей дітей. Але пояснити, чому вони вважають утворений відрізок мовлення реченням, вони аргументовано не змогли. У даному випадку очевидний прояв імпліцитних знань дітей. (41%) відповідей дітей свідчить про наявність у них експліцитних знань про мовне поняття “речення”. 51% від загальної кількості опитаних дітей дали неправильні відповіді та відмовлялися відповідати.

III. Для перевірки розуміння дітьми старшого дошкільного віку понять, якими володіють діти житейським чи науковим, пропонувалося завдання 3. Спочатку працювали з мовним поняттям “звук”.

- Експериментатор: - “Чому ти так думаєш, що це звук?” - Віталік Д. – “ Він звучить”; Аня А. – “Бо дуже голосно чути”; Катя Р. – “Бо він голосний”; Максимко З. – “Я не знаю, голосний, приголосний, так казала вихователька”; Наташа К. – “Чуємо його”; Андрій Б. – “У книжці читають”. Діти робили спроби відповідати, затруднялися, кажучи “Не знаю” або задумувалися, знизували плечима. Вони взагалі не мали ніяких аргументів, щоб довести, що вимовлене ними мовне поняття “є звуком”, чи ні.

В опитуваних дітей чітко проявлялися житейські знання про мовне поняття, діти не змогли правильно відповісти на запропоноване експериментатором запитання, не розрізнявали букви й звуки, голосні й

приголосні, називали здебільшого голосні звуки. Добираючи докази, дошкільники перераховували лише окремі чуттєві ознаки, які пов'язували зі словом-терміном “звук”. У ході опитування не виявлено лінгвістичного розуміння поняття “звук” старшими дошкільниками. 4% отриманих відповідей дітей на запитання дослідника “Чуємо його”, “Бо він голосний”; “Він звучить” свідчать про наявність у дітей шостого року життя розуміння поняття “звук” на житейському рівні, що наближене до наукового. Однак, такі відповіді дітей свідчать про спонтанне оволодіння й утворення мовного поняття “звук” у практичній діяльності, у безпосередньому спілкуванні з оточуючими, що залишилося неусвідомленим. Відповіді дошкільників (31%) “Так кажуть”, “Я не знаю, голосний, приголосний, так казала вихователька”, “У книжці його читають” свідчать про розуміння дітьми мовного поняття “звук”, що складалося спонтанно в результаті несвідомого сприйняття дитиною несистематизованих і лінгвістично неорганізованих знань дитиною, проведення некоректної метамовної роботи вихователя з дітьми, суб’єктивного лінгвістичного досвіду дитини. Решта (65%) опитаних дітей не змогли довести свою думку, що вони вимовили: звук, чи не звук.

У подальшій експериментальній роботі виявляли розуміння дітьми старшого дошкільного віку поняття “слово” (житейське, наукове).

- Експериментатор: - “Чому ти думаєш, що це слово?” - Наташа Г. – “Воно називає”; Андрій К. – “Слово і все”; Тимко Н. – “Слово, бо словами кажемо про чашку”; Максимко З. – “Бо словами розмовляємо”; - Іра Д. – “Чуємо його”; Аня А. – “У книжці, ... його читають”; Владик Х. – “Тому, що “стіл” – це слово”; Христина А. – “Слова зрозумілі”. Частина дітей не відповідала на запитання, ухилялися від відповідей, відповідали “Не знаю”, не хотіли спілкуватися з дослідником (53%).

У процесі аналізу відповідей дітей стає зрозумілим, що наявний у них стан розуміння мовного поняття “слово” – це їхні самостійні, спонтанні спостереження над мовленням та самостійні емпіричні узагальнення. Це

життєвські поняття, що базуються на неусвідомленому, спонтанному, мимовільному аналізі мовлення. Дослідження показали, що в дошкільників старшого дошкільного віку (43%) переважає наочно-діяльнісний зміст слова, формуються життєвські поняття з досить різними за змістом емпіричними узагальненнями, зробленими як самостійно, так і під впливом недосконалих методик, що були застосовані щодо них дорослими. Елементи наукових знань дітей про “слово” в ході опитування виявлено лише в декількох дітей (4%).

Для перевірки розуміння дітьми старшого дошкільного віку поняття “речення”, яким оволодівають діти (життєвським чи науковим), пропонувалося завдання 3.

- Експериментатор: - “Чому ти думаєш, що це речення?” - Ігор К. – “Це речення, ... тут три, чотири слова”; Аня А. – “Речення, тому що в ньому є слова, тому що воно складається зі слів”; Катя Р. – “Мені здається, що це речення”; Наташа К. – “Це не речення. У реченні не буває дуже, дуже багато слів”; Андрій Б. – “У книжці, ... його читають”; Аліна П. - “Я відчуваю, що це є речення”; Каріна П. - “Це речення, бо тут є слова”, Оля З. - “Це не речення – це розповідь” та ін.

У результаті опитування виявлено, що діти шостого року життя, які давали визначення вимовленим ними фразі як речення, складають (13%). Однак вони не змогли достатньо обґрунтувати своє судження. Наприклад, “Мені так здається, що це речення”, “Це точно речення”, “Я відчуваю, що це речення”, “Бо тут кажуть про хлопчика, що він хороший”, “Це речення, бо воно щось розповідає”, “У реченні про щось розкажується”, “Тому що це речення” та ін. Інші говорили, що їм важко пояснити. У судженнях дітей прослідковувалася наявність певного практичного мовленнєвого досвіду. Дошкільники намагалися пояснити своє розуміння речення, спираючись на “чуття мови” (“Я відчуваю”), на інтуїцію (“Мені здається”), на пошук певних параметрів, які б змогли обґрунтувати їхню думку (“Бо воно щось

розповідає”), “Бо тут кажуть про хлопчика, що він хороший”. Такі відповіді свідчать про можливість дітей мотивувати свої судження зверненням до ознаки, наближеної до смислової. Діти будували судження, вважаючи вимовлену ними фразу реченням, але не аргументували висловлене твердження. Були також діти (33%), які визначали вимовлену фразу реченням, але їх висновки були зроблені на основі різних асоціацій. Називалися також або випадкові, зовсім не властиві реченню, або кількісні ознаки, наприклад, “Це речення, бо тут є слова”, “Це не речення, це розповідь про тварин”, “Це не речення, це просто розповідь”, “Це не речення, (думає) тут без картинки”, “Це не речення, тут багато слів, а в реченні не буває багато слів. Буває 2-3 чи 4 слова”, “Речення, бо тут чути, бо кажуть” та ін. У дітей цієї групи спостерігалася тенденція оперувати у своїх поясненнях смислом: “Це просто розповідь”, “Це розповідь про тварин”. Решта 54% дітей вимовляли фразу, але не вважали її реченням. При цьому мали труднощі з поясненням свого розуміння або відмовлялися його робити.

Репродуктивний критерій.

Завдання 1. Мета: визначити вміння дітей виокремлювати істотні ознаки мовленнєвих понять “звук”, “слово”, “речення”.

Завдання 2. Мета: визначити вміння дітей адекватно використовувати поняття в мовленнєвій практиці.

Завдання 3. Мета: визначити вміння дітей розрізняти мовні одиниці в потоці мовлення.

I. Дітям пропонувалося завдання 1, починали діагностику з поняття “звук”.

- Експериментатор: - “Яким чином ти довідався, що це звук?”, “Що тобі допомогло визначити, що це звук?”. - Оля М. – “Вихователька так

розповідала на занятті”; Костик Ч. – “Я його промовив і почув, як він звучить, ... так ми робили на занятті”; Марина Д. – “На занятті говорили, що є звуки голосні й приголосні, я їх запам’ятала”; Олексійко Ш. – “Повторив звуки, як казала вихователька”. Діти робили спроби відповідати, затруднялися, говорили “Не знаю”, “Я не пам’ятаю, звідки я це знаю”, “Знаю і все”, “Просто знаю”, “Не можу сказати”, задумувалися, знизували плечима, взагалі не відповідали.

З проведеного опитування зрозуміло, що діти (32%) не володіють істотними ознаками мовного поняття “звук”, а, даючи пояснення експериментатору, у своїх висловлюваннях відтворюють знання про “звук”, які пропонувалися їм вихователем у ході занять. 17% опитуваних дітей не змогли пояснити, яким чином вони довідалися, що вимовлене ними є звуком. Решта (49%) досліджуваних дітей узагалі не змогли нічого відповісти. Далі визначали вміння дітей виділяти істотні ознаки поняття “слово”.

- Експериментатор: - “Яким чином ти довідався, що це слово?” або “Що тобі допомогло визначити, що це слово?” - Марина Р. – “Бо я його промовляю”; Женя П. – “Я його промовив, на занятті ми говорили слова й повторювали”; Аліна О. – “На занятті говорили, що слова кажуть, і я запам’ятала”; Олексійко Ч. – “Повторив слова, як казала вихователька”; - Саша П. – “Бо сказав і все зрозуміло. Це - чашка з ведмедиком” тощо. Діти робили спроби відповідати, затруднялися, казали “Не знаю”, “Я не пам’ятаю звідки я це знаю”, “Знаю і все”, “Просто знаю”, “Не можу сказати”, задумувалися, знизували плечима, взагалі не відповідали.

Із проведеного опитування стає очевидним, що діти старшого дошкільного віку (34%) не володіють істотними ознаками мовного поняття “слово”, даючи пояснення експериментатору, вони у своїх висловлюваннях відтворюють знання про “слово”, які пропонувалися їм вихователем у ході занять. 21% опитуваних дітей не змогли пояснити, яким чином вони довідалися, що вимовлене ними є слово. Решта (45%) досліджуваних дітей взагалі не змогли нічого відповісти. Зафіксовано 4% опитуваних, які своє пояснення пов’язували із смисловою ознакою, як-от: - Саша П. – “Бо сказав, і все зрозуміло. Це - чашка з ведмедиком”.

Далі працювали із мовним поняттям “речення”, щоб виявити вміння дітей виокремлювати його істотні ознаки.

- Експериментатор: - “Яким чином ти довідався, що це речення?” або “Що тобі допомогло визначити, що це речення?” - Ігор К. – “Це речення, тут три, чотири слова”; Аня А. – “Речення, тому що в ньому є слова, тому що воно складається зі слів”; Катя Р. – “Мені здається, що це речення”; Наташа К. – “Це не речення. У реченні не буває дуже, багато слів”; Аліна П. - “Я відчуваю, що це речення”; Каріна П. - “Це речення, бо тут є слова”; Оля З. - “Це не речення – це розповідь”; Іра К. – “Бо тут кажуть про хлопчика, що він хороший”; Коля П. – “Бо я так думаю” та ін. Діти робили спроби відповідати, затруднялися й казали “Не знаю”, “Я не пам’ятаю звідки я це знаю”, “Знаю і все”, “Просто знаю”, “Не можу сказати”, задумувалися, знизували плечима, взагалі не відповідали.

Опитувані діти намагалися пояснити своє розуміння речення, спираючись на “чуття мови” (15%); оперували смислом (8%); називали випадкові, зовсім не властиві реченню ознаки (30%); мали труднощі з поясненням свого розуміння (10%); взагалі не відповідали (37%).

II. Окремі завдання пропонувалися дітям для визначення їхнього вміння адекватно використовувати поняття “звук” у мовленнєвій практиці.

- Експериментатор: - “Назви звук”. - Виконуючи завдання, дошкільники (15%) пропонували варіанти “А-ууу!”, “Няв-няв”, “М-ууу!”, “Бах!”, “Д-ззз”, “Бринь-бринь”, “Ля-ля-ля“. Деякі діти (37%) намагалися проспівати слово або висловлювалися: Аня А. - “Піаніно грає”, Дмитрик С. - “У телевізорі грають” тощо. Відповіді дітей зумовлені емпіричною практикою сприйманням звуків, вичленувати їх як самостійні автономні одиниці без спеціального навчання дитина не здатна. Без знання чітких орієнтирів поняття “звук” (власне, використаний термін) не дає дітям підґрунтя для результативної участі у вправі типу “Придумай звук”. Виконуючи завдання, діти посилаються на власний досвід нерозчленованого сприймання звуків. Ці

відповіді можна пояснити тим, що термін “звук” асоціюється в них із словом “звучати” у розумінні “звучить”: “Звучить віршик у виконанні Колі”, “Звучить піаніно”, “Звучить радіо”, “Гримить брязкальце”, “Шумить вода”, “Дзюркоче струмочок”, “Шелестить листя”, тобто слово “звуки” в дітей пов’язується зі сприйнятою протяжністю звучання або з повторенням, із наслідуванням почутих протяжних звучань чи самостійним відтворенням із власного досвіду сприйняття слуховим аналізатором звуків навколишнього оточення. 52% досліджуваних дітей не змогли придумати ніяких звуків.

Далі виявляли уміння дітей адекватно використовувати поняття “слово” в мовленнєвій практиці.

- Експериментатор: - “Придумай слово з трьох звуків”. Досліджуваним дітям украй важко було виконувати таке завдання експериментатора, хоча згідно з чинними програмами старші дошкільники повинні виконувати подібні вправи під час занять із навчання грамоти, оволодіваючи елементарними вміннями звукового аналізу слів, наприклад, [м-а-к]; [с-и-р], [р-а-к] та ін. У відповідь вони промовляли будь-які слова і звукосполучення, які згадали. Їхні відповіді були далекі від правильних. Виявлена така кількісна характеристика в результаті опитування: правильних відповідей дітей виявлено 2%, 46% дітей - давали неправильні відповіді; 52% - не відповідали. Отримані результати свідчать про те, що дошкільники не мають досить стійких умінь адекватно використовувати поняття “слово” в мовленнєвій практиці.

Далі виявляли уміння дітей адекватно використовувати поняття “речення” в мовленнєвій практиці.

- Експериментатор: - “Придумайте речення із двох слів”. - Віталік Д. – “Дві машинки”; Марина Д. – “Дерева ростуть”; Віка О. – “Килим лежить”; Олег Я. – “Машина штовхає другу машину”; Аліна П. – “Є такий годинник ... - мишка зроблена”; Альоша Ш. – “Іграшкова машинка стоїть”.

Досліджуваним дітям було складно виконувати таке завдання експериментатора, хоча згідно з чинними програмами старші дошкільники повинні уміти виконувати подібні вправи в ході занять із навчання розповідання. Коли дітям змінювали завдання та в ході експерименту наближали до смислу речень, тобто пропонували розповісти, наприклад, про котика, складаючи речення з двох слів, то дошкільники давали більшу кількість позитивних відповідей. Це свідчить про те, що діти шостого року життя не мають умінь адекватно користуватися реченням у мовленнєвій практиці, поняття якого утворювалося за кількісною ознакою. Наводимо кількісні показники відповідей дітей на запитання експериментатора: правильно виконали завдання 4% дітей; склали речення із 3-4-х слів, які мали смисл 36% дітей; склали речення з 2-5 слів, які не мали смислу 22% дітей; 38 % дітей робили спроби відповісти і не відповідали, відмовлялися відповідати.

III. Наступним етапом констатації було виконання дітьми завдання 3 для визначення їхнього вміння розрізнати мовну одиницю “звук” у потоці мовлення.

- Експериментатор: - “Я буду називати слова, а тобі потрібно уважно слухати, щоб визначити, чи почув ти в промовленому мною слові звук [ж]”. Слова, що пропонувалися дітям - мама, літо, жолудь, Ніна, жук, рис, ніж, книжка, поле.

У 19% опитаних дітей не було труднощів із виділенням слів, які містять запропонований вихователем звук, більше того, 3% опитаних безпомилково визначили його позицію в слові (початок, середина, закінчення). 39% опитаних дітей допускали помилки в ході виконання поставленого завдання: вони пропускали слова із запропонованим звуком, говорили, що в ньому немає звука [ж]; неправильно називали слова, де цей звук був відсутній. 39% досліджуваних дітей узагалі не змогли правильно

виконати завдання. Деякі з них намагалися відповідати, затруднялися, казали “Не знаю”, “Не можу сказати”, “Не хочу казати” задумувалися, знизували плечима, взагалі не відповідали.

Далі визначали вміння дітей розрізняти мовну одиницю “слово” в потоці мовлення.

- Експериментатор: - “Я буду говорити, а тобі потрібно уважно слухати і відповідати, чи почув ти слово? Назвати його” Наводимо зразок мовного матеріалу, що пропонувався дітям для розрізнення мовних одиниць: “Тато і Тарас у полі. Вони весело орали” тощо.

У 6% дітей виявлені вміння розрізняти запропоновані мовні одиниці. 10% дітей допускали 2 помилки у своїх відповідях. 45% опитаних дітей старшого дошкільного віку, відповідаючи, помилялися, допускали 3 і більше помилки. Також виявлено 39% досліджуваних, у яких відсутні вміння розрізняти мовні одиниці. До цієї категорії відносили дітей, які не мали правильних відповідей або відмовлялися відповідати: “Не хочу”, “Мені важко, я не буду” тощо.

На наступному етапі дослідження працювали над визначенням уміння дітей розрізняти мовну одиницю “речення” в потоці мовлення.

- Експериментатор: - “Я буду розповідати, а тобі потрібно уважно слухати й відповісти, чи почув ти речення? Повтори його”. Наводимо зразок мовного матеріалу, що пропонувався дітям для розрізнення речення: “Микола вже вміє читати. У нього нова книжка. Вона дуже цікава”; “Ми допомагали батькам. Яна пасла гусенят. Галя збирала яблука. А я пиляв дрова. Ми молодці!” тощо.

У 7% дітей виявлені вміння розрізняти запропоновані мовні одиниці. 12% дітей допускали 2-3 помилки у своїх відповідях. 48% опитаних дітей старшого дошкільного віку, відповідаючи, помилялися в розрізнюванні мовних одиниць вони робили 4 і більше помилок. Також виявлено 33%

досліджуваних, у яких відсутні вміння розрізняти мовні одиниці. До цієї категорії відносили дітей, які не мали правильних відповідей та відмовлялися відповідати: “Не хочу”, “Мені важко, я не буду” тощо.

Рефлексивний критерій.

Завдання 1. Мета: визначити вміння дітей об’єктивувати мову.

Завдання 2. Мета: визначити вміння дітей контролювати мовлення.

Завдання 3. Мета: визначити вміння дітей добирати мовні засоби.

I. Для реалізації поставленої мети завдання 1 в дослідженні перевіряли вміння дітей об’єктивувати мовні одиниці: “звук”, “слово”, “речення”.

А) - Експериментатор, показуючи дітям іграшку, запитував: - “Що це? ” Діти: - “Паровоз”. Дослідник, виконуючи дії з іграшкою, протяжно вимовляв: - “У-у-у” і запитував дітей: - “Що ви чуєте?” - Наташа Д. – “Чую звук у-у-у”; Віталія Д. – “Чую, як їде паровоз”; Оля М. – “Як поїзд їде, то так гуде”; Аня С. – “У-у-у”; Сергійко К. – “Коли чуємо такий звук, то зрозуміло, що десь їде паровоз, ... (думає) навіть тоді, коли ми його не бачимо”; Саша О. – “Машиніст сигналить”;

Катя П. – “Поїзд їде”.

Б) - Експериментатор, показуючи дітям іграшку або предмет, запитував: - “Що це?”, коли діти відповідали, він продовжував, - “Що ви вимовили?”. - Каріна П. - “Слово”; Марина Д. – “Ведмедик”; Іра О. – “Ведмедик”; Тая І. – “Пірамідка”;

- Альоша Ш. - “Іграшку”; Діма З. - “Я промовив, як називається іграшка”.

В) - Експериментатор, показуючи дітям дію з іграшкою, запитував: - “Що робить м’ячик?”, коли діти відповіли, дослідник спонукав їх будувати

речення й далі продовжував, - “Що ви промовили?”. - Настя М. – “Речення”; Руслан Я. – “Що м’ячик котиться”; Олеся Б. – “Що м’ячик підстрибує”; Костя Г. – “М’яч летить”; Катя Г. – “Розповідь про м’ячика”; Альона С. – “Слова, що розповідають про м’ячика”.

У результаті дослідження виявлено, що переважна кількість дітей (75%) не об’єктивують мовні одиниці як явища лінгвістичного світу, не розуміють знакову природу мови, “зливають” мовні одиниці й відповідні їм реалії матеріального світу, про це свідчать такі відповіді дітей: “Як поїзд їде, то так гуде”, “Машиніст сигналізує”; “Я промовив, як називається іграшка”, “Книжка”; “Що м’ячик підстрибує” “Слова, що розповідають про м’ячика”, “Розповідь про м’ячика” тощо. Лише 7% опитаних дітей “упізнавали” мовні одиниці і правильно називали їх. 18% дітей узагалі не відповідали, казали “Не знаю” або мовчали.

II. Другим завданням дослідження було визначення вміння дітей контролювати мовлення.

- Експериментатор у ході проведення заняття з розвитку мовлення давав завдання дітям: “Складіть розповідь про свої улюблені іграшки”.

Розповіді дітей аналізувалися з огляду на здійснення ними контролю над власним мовленням і мовленням однолітків. Аналізувалися також і висловлювання дітей про мовні одиниці, які були отримані в ході виконання ними попередніх завдань; розповіді записані на заняттях із розвитку мовлення, під час спілкування, ігор та в інших формах роботи.

Для реалізації завдання 2 нами застосовувався метод спостереження за мовленням дітей. У процесі аналізу зв’язного мовлення дітей було виявлено, що переважна більшість з них майже не контролює своє мовлення. Певними ознаками здійснення окремими дітьми контролю над власним мовленням та мовленням однолітків були такі: 17% дошкільників виправляють себе в ході

висловлювань: “Не так, не так, я знаю як”, “Іра неправильно назвала слова, це не слова”; “Це не звук, я помилився”; “Він не вгадав речення про ведмедика”, “Не так треба придумувати речення, треба, щоб все було зрозуміло”, “Він сказав плаче, а треба реве” тощо. Складаючи розповідь, діти зупинялися, поверталися до попередньо помилково вимовленого слова чи словосполучення, виправляли його або замінювали слова іншими (не завжди правильно); самостійно перебудовували складені речення, зупинялися й замислювалися, як краще висловитися в ході побудови частин розповіді. Це свідчить про те, що діти проявляють спонтанну рефлексію над мовленням. 10% старших дошкільників не завжди уміють правильно виправити висловлювання власні і своїх однолітків. Частіше діти контролюють смисл мовлення, рідше – конкретні граматичні помилки. Спостереження свідчать також про те, що без настанови вихователя 76% дітей не рефлексують свого мовлення.

III. У процесі виконання завдання 3 виявляли вміння дітей доречно добирати мовні засоби в мовленні.

- Експериментатор пропонував дітям завдання: “Опиши свою улюблену іграшку”, “Поміркуй, чому тобі подобається ходити до дитячого садка?”. (Згідно з чинними програмами старші дошкільники мають висловлюватися на заняттях із розвитку мовлення за допомогою різних функціонально-смыслових типів мовлення (розповіді, опису, міркування).

У процесі аналізу зв’язного мовлення дітей, записаного в повсякденному житті та при виконанні ними завдань експериментатора, було виявлено, що під час говоріння діти завжди звертали увагу тільки на зміст свого мовлення, на предмети та образи, що безпосередньо ними сприймаються і про які вони хочуть розповісти. Лише в окремих випадках діти замислювалися, як сказати краще, точніше, виразніше, добираючи необхідні (доречні) мовні засоби. У більшості випадків дошкільники,

виконуючи завдання висловитися за допомогою різних функціонально-смыслових типів, робили спроби знайти необхідні мовні засоби для вираження своїх думок, але їм бракувало слів та граматичних форм, необхідних для побудови розповіді, опису, міркування. Діти робили паузи, не вміли побудувати речення, уживали лексику із ситуативним значенням (тут, там, ось, такий), жестикулювали. Спостереження показали, що 67% дітей узагалі не змогли віднайти слова й синтаксичні конструкції, що характерні для опису й міркування, та правильно побудувати власне висловлювання. Також виявлено, що, описуючи улюблену іграшку та розмірковуючи, чому подобається ходити до дитячого садка, лише 15% досліджуваних дітей змогли доцільно підібрати деякі відповідні мовні засоби. При цьому помічено, що в процесі опису іграшки діти постійно використовували лише притаманний їм засіб перерахування елементів, наприклад, “У ведмедика є лапи, ще є голова, ще є ротик, є очки, брівки”; розмірковуючи, вони говорили: “У садочку гарно, там багато дітей, там багато іграшок” – тобто доречні мовні засоби, що слугують для вираження причинних відношень, діти не використовували в мовленні. Вони обмежувалися неточними, невиразними словами, недоречними граматичними формами. Були також виявлені випадки, коли 5% дітей підбирали доречні мовні засоби чи тільки до опису, чи до міркування. Однак 13% дітей узагалі не змогли виконати завдання, вони відповідали: “Котик гарний і все”; “Подобається”; “Немає улюблених іграшок”; “Не знаю”; “Не можу”, відмовлялися спілкуватися з дослідником.

Отже, результати засвоєння понять “звук”, “слово”, “речення” старшими дошкільниками за критеріями й показниками проведеного експериментального дослідження дозволили визначити **ступені** їх засвоєння:

1 ступінь - елементарне розуміння мовних понять у межах знань дітей, передбачених чинними програмами;

2 ступінь - початкове усвідомлення мовних понять;

3 ступінь - недостатнє усвідомлення мовних понять;

4 ступінь - неусвідомленість мовних понять.

Визначені в ході констатувального експерименту кількісні результати засвоєння мовних понять за встановленими критеріями та ступенями засвоєння проілюстровано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Розуміння дітьми п'яти років понять “звук”, “слово”, “речення”

де (1,2,3,4) – ступені їх засвоєння

К р и т е р.	Показники	Кількість дітей (%)											
		Звук				Слово				Речення			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
І К О Г Н І Т И В Н И Й	Повнота усвідомлення (усвідомлене, неусвідом.)	2	12	33	53	3	42	31	24	9	28	27	36
	Характер осмислення (експліцитне, імпліцитне)	3	11	32	54	5	15	38	42	-	8	41	51
	Розуміння поняття (житейське, наукове)	-	4	31	65	-	4	43	53	-	13	33	54

2. Р е п р о д у к т и в н и й	Уміння виокремлювати суттєві озна.	-	17	34	49	-	4	51	45	-	23	40	37
	Уміння адекватно використовувати поняття в мовленнєвій практиці	-	15	37	48	-	2	46	52	4	36	22	38
	Уміння розрізнявати мовні одиниці в потоці мовл.	3	19	39	39	6	10	45	39	7	12	48	33
		1		2		3		4					
3. Р е ф л е к с и в н и й	Уміння об'єктивувати мову	-				7		75				18	
	Уміння контролювати мовлення	-				17		10				76	
	Уміння добирати мовні засоби	-				20		67				13	

Установлено, що мовні поняття “звук”, “слово” (див. таблиця 1.1) доступніші дітям. Це пояснюється тим, що терміни, відповідно до даних понять, згідно з діючими програмами часто використовуються вихователями на заняттях уже з II молодшої групи. У підготовчий до навчання грамоти період діти оволоділи цими поняттями різними шляхами (життєвий досвід, вплив батьків, спеціальне навчання тощо). Інша ситуація “вимальовується” з мовними поняттям “речення”. Це поняття і відповідна йому мовна термінологія значно менше вживається в оточуючому дошкільників мовному

середовищі, а також у спеціальній навчальній роботі дитячого садка, тому це поняття сприймається дітьми складніше. У старшій групі на заняттях із розвитку мовлення вихователь уперше для дітей уживає термін “речення” і знайомить із ним.

Таблиця 1.2.

Розуміння дітьми шостого року життя понять “звук”, “слово”, “речення”

	Критерії	Кількість дітей (%)							
		1. Ступінь елементарного розуміння мовних понять		2. Ступінь початкового усвідомлення мовних понять		3. Ступінь недостатнього усвідомлення мовних понять		4. Ступінь неусвідомленості мовних понять	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Когнітивний	0,8	1	12,7	12,9	33,7	33	53,1	53,1
2	Репродуктивний	3,7	3,6	17,2	20	36,6	32,3	42,5	44,1
3	Рефлексивний	2,3	3	7,3	7,7	53	56	37,4	33,3

Як бачимо з таблиці 1.2, у дітей шостого року життя КГ (контрольної групи), котрі навчалися за чинними програмами, перший ступінь - елементарного розуміння мовних понять згідно з визначеними критеріями становить: когнітивний - 0,8%, репродуктивний - 3,7%, рефлексивний – 2,3%. Дошкільники при виконанні завдань оперували в основному кількісними ознаками мовних понять, тобто знаннями, які давалися дітям згідно з чинними програмами в ДНЗ. Другий ступінь - початкового усвідомлення мовних понять відповідно становив: 12,7%, 17,2% і 7,3%. Діти віднесені нами

за розумінням мовних понять до першого і другого ступенів володіють житейськими поняттями про мову, опанування якими відбувалося як спонтанно в повсякденній діяльності - так і в навчальній - спеціально організованій вихователем. Кількість дітей, віднесених до третього ступеня - недостатнього усвідомлення мовних понять, становить відповідно до критеріїв: 33,7%, 36,6% і 53%. Нами визначено, що ці діти уміють робити лише перші узагальнення, їх *житейські поняття* мотивувалися такими факторами, як: 1) самостійно утвореними як результат розвинутого чуття мови, спонтанної рефлексії над власним мовленням та мовленням оточуючих; 2) випадково утвореними на підставі асоціацій, що виникали при сприйманні понять “звук”, “слово”, “речення” в різних ситуаціях роботи ДНЗ; 3) результатом некоректної навчальної діяльності дорослих, що зорієнтована не на суттєві ознаки, зокрема кількісні, а на використання слова-терміна без наповнення його відповідним лінгвістичним змістом. Діти, що взагалі не спілкувалися з дослідником, були віднесені до четвертого - ступеня неусвідомленості мовних понять відповідно до визначених критеріїв: 53,1%, 42,5% і 37,4%. Зафіксована така тенденція: у відповідях діти оперували смислом. Це є свідченням того, що в пропедевтичній роботі над мовними поняттями потрібно орієнтуватися на смислові ознаки речення. У мовленнєвому досвіді дітей яскраво проявляються “чуття мови”, спонтанна рефлексія й інтуїтивна здатність вичленовувати смисл (про кого й що говориться, йдеться) та сформовані одиниці смислу (слова, словосполучення, речення), психолінгвістичні одиниці, які становлять основу житейських знань та є підґрунтям для “проростання” через них наукових понять.

На основі визначених ступенів засвоєння дітьми даних мовних дефініцій було встановлено чотири загальних рівні засвоєння мовних понять дошкільниками, що характеризуються певними особливостями.

Достатній рівень засвоєння мовних понять. Діти усвідомлювали 1-2 ознаки, їхні узагальнення завдяки оперуванню смислом були близькими до теоретичних знань про мовні одиниці, мали експліцитний характер.

Судження дошкільників про мовні одиниці були розгорнутими, спостерігалася певна об'єктивація мовних засобів, спонтанне рефлексування висловлювань, проявлялися достатня довільність і навмисність в усному мовленні, прояви мовленнєвих умінь. Висловлюючи свої міркування з приводу мовних понять, старші дошкільники осмислено оперували засвоєними в ДНЗ ознаками, правильно використовували знання про них у практиці мовлення. Обґрунтовуючи свою думку про мовні дефініції, вони називали почуті від дорослих мовні параметри, у тому числі й смислові, які вони самостійно виокремлювали завдяки добре розвиненому “чуттю мови” і сформованим психолінгвістичним одиницям (смислу); володіли початковими вміннями здійснювати об'єктивацію мови й рефлексію над мовленням (діти замислювалися над вимовленням, додавали пропущені факти, деталі, виправляли себе в ході висловлювання, міркували, як сказати точніше й краще). Діти застосовували отримані знання про мову в практичній діяльності.

Задовільний рівень засвоєння мовних понять. Дошкільники називали ознаки окремих мовних понять, із якими ознайомилися в ДНЗ, але, відповідаючи на запитання експериментатора, частіше користувалися суттєвими й несуттєвими ознаками, їхні узагальнення мали емпіричний характер; дошкільники майже безпомилково виділяли одиниці смислу (“красивеплаття”, “всаду”) в потоці мовлення, але при цьому не завжди вміли довести зроблений ними поділ, застосовуючи отримані в ДНЗ знання про їх ознаки; у своїх судженнях про мовні одиниці користувалися експліцитними знаннями; не завжди правильно об'єктивували дво-трислівні речення, слова в них, мали труднощі з виділенням звуків. Діти намагалися переносити елементарні знання про мовні поняття в користування мовою в мовленні, у них спостерігалася спонтанна рефлексія над мовленням.

Низький рівень засвоєння мовних понять. До цієї групи увійшли діти, в яких сформовані емпіричні мовні узагальнення “чуття мови” й були наявні імпліцитні спонтанні знання про мову; дошкільники інколи правильно

виділяли в потоці мовлення одиниці смислу, але не оперували навіть формальними ознаками. Хоча знали терміни “звук, “слово”, “речення”, проте були повністю нездатними об’єктивувати відповідні їм мовні одиниці; спостерігалася відсутність довільності й усвідомленості мови, вони не подолали дитячого явища “прозорості мовного знаку”; інколи в них спостерігалися елементи спонтанної рефлексії мовлення. Інтонаційна закінченість дитячих речень не завжди співпадала із смисловою закінченістю речення як мовного стандарту.

Стадія формування мовних понять. До цієї групи увійшли діти, які не відповідали на запитання дослідника. У них не спостерігався навіть елементарний розвиток понять, хоча розвинуте “мовне чуття” допомогло їм при виконанні завдань експериментатора замість одиниць мови виділяти й підраховувати одиниці смислу, які, як правило, не співпадали з одиницями мови. Діти знали й називали терміни, але не оперували ними; зовсім не об’єктивували мовні одиниці, не рефлексували мовлення. Воно залишалося на рівні мовленнєвої навички. Показники рівнів знань дітей про мовні поняття подані в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

**Знання дітей шостого року життя про поняття “звук”, “слово”,
“речення”**

Рівні Мовні поняття	Кількість дітей %			
	КГ (165 дітей)	КГ (%)	ЕГ (165 дітей)	ЕГ (%)
<i>Достатній рівень</i> Звук	3	1,8	5	2,6
Слово	4	2,4	5	2,3
Речення	5	2,8	8	4,8
<i>Задовільний рівень</i> Звук	10	5,8	6	3,8

Слово	15	15,9	26	15,9
Речення	26	15,9	26	15,9
Низький рівень Звук	76	46,2	73	45
Слово	71	43	72	43
Речення	66	40	66	40
Стадія формування Звук	76	46,2	80	48,6
Слово	75	45,7	67	41
Речення	68	41,3	65	39,3

Таблиця ілюструє, що в дітей п'яти років життя (КГ) достатній рівень засвоєння понять становить: звука – 1,8%, слова – 2,4%, речення – 2,8%; задовільний рівень засвоєння: звука – 12,2 %, слова – 9,1%, речення – 15,9%; низький рівень засвоєння мовних понять становить відповідно: звука – 40%, слова – 43 %, речення – 40%. Виявлені життєві, хибні, поверхові, неточні, спонтанні знання про мовні поняття. У стадії формування знаходиться поняття звука в 46,2%, слова - 45,7%, речення у 41,3% дошкільників, які взагалі не відповідали на запитання дослідника.

Такі результати констатувального експерименту можна пояснити тим, що під час когнітивної підготовки в дитячому садку не забезпечуються необхідні для пропедевтики елементарні вміння спостереження й аналізу мовних явищ, хоча діти проявляють живий інтерес до мовних одиниць, особливо до тих, які вперше сприймають на слух; проявляють здібності до об'єктивації мови. Це дає підстави для реалізації методики пропедевтики мовних понять – ознайомлення дошкільників шостого року життя з основами понять “звук”, “слово”, “речення”, формування експліцитних знань та мовленнєвих умінь.

Висновки з розділу 1.

Аналіз наукової літератури доводить, що формування понять доцільно починати від вивчення їх змісту [65]. Урахування логіко-психологічних умов формування понять дозволяє організовувати процес навчання дітей таким чином, що вже старші дошкільники повноцінно оволодівають ними. У результаті аналізу лінгвістичної літератури розроблено критерії та виокремлено перелік суттєвих ознак мовних понять для їх пропедевтики у дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми засвоєння мовних понять, вивчення психологічних закономірностей дають підстави стверджувати, що розвиток мислення дітей проходить дві стадії – допонятійну й понятійну, вони з'являються, починаючи з раннього й дошкільного віку; повноцінні поняття в дошкільників ще не утворюються, але у віці дошкільного дитинства рівень розвитку мислення достатній для утворення знань про мовні поняття при умові правильного керівництва їх розумовим розвитком. Важливо розвивати мислительні операції, учити дитину аналізувати, систематизувати факти та явища мовної дійсності, установлювати зв'язки і відношення між мовними одиницями. Взаємозв'язок аналізу й синтезу складає суть розумового розвитку, що породжує формування понять.

Процес формування поняття має свої етапи становлення: відчуття, сприймання – це сенсорна основа. Вирішальну роль щодо обґрунтування цього питання відіграла теорія формування розумових дій П.Я.Гальперіна і її роль в утворенні поняття. Джерелом розумових дій є зовнішні практичні дії. Важливу роль у дослідженні процесу переходу від сприйняття до поняття відіграє фактор усвідомлення знань. Так розкривається система істотних рис мовних понять. При утворенні знань про мовні поняття дитині важливо навчитися виокремлювати їх істотні ознаки, що сприяє розчленуванню істотного й неістотного, їхньому протиставленню. Розвиток метамовних

процесів має місце в дошкільному віці, він прискорений у цьому віці, причиною його виникнення є розвиток навичок читання і письма.

Аналіз методичної літератури ДНЗ та початкової школи дав можливість з'ясувати, що проблема пропедевтики мовних понять “звук”, “слово”, “речення” має теоретичну базу, але єдиної ґрунтовної концепції для її вирішення в педагогічній та методичній літературі не існує. Проблема пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку не була предметом спеціальних досліджень учених і потребує детального опрацювання.

Наявна методика не розрізняє роботу з навчання мови (усвідомленого) й розвитку усного мовлення (говоріння), що потребують різних методичних підходів до впровадження в практику. Усне мовлення діти дошкільного віку засвоюють інтуїтивно, не усвідомлено, наслідуючи дорослих, а мовні поняття - шляхом усвідомлення в результаті абстрагування та узагальнення.

У сучасній дошкільній методиці вивчення мовних понять традиційно не виокремлюється як спеціальне завдання. Тому, залишаючи стіни ДНЗ, дитина не має усвідомленого розуміння істотних ознак мовних понять, вона володіє лише знаннями емпіричного рівня, так званими “житейськими поняттями” про мовні одиниці. Завдання, що допомогли б реалізувати засвоєння суттєвих ознак мовних понять у дошкільному закладі, не ставляться.

У дошкільній методиці розвитку мовлення старших дошкільників відсутня чітка постановка мети усвідомлення й розуміння дітьми мовних понять; також не існує чіткого визначення методів, що сприяли б пропедевтиці мовних понять “звук”, “слово”, “речення”. Не розроблені організаційні форми роботи із формування в дітей основ теоретичних знань про мовні одиниці.

Організовуючи роботу над мовними поняттями в початкових класах, учитель виходить із їх лінгвістичної суті, психолого-дидактичних особливостей процесу засвоєння знань молодшими школярами,

взаємозалежності між мовленнєвим і розумовим розвитком учнів, ролі граматичних знань у мовленнєвій практиці.

З аналізу сучасних букварів відомо, що в добукварному періоді слід починати роботу, застосовуючи метод складання (синтезу) мовних одиниць - від вузького поняття до більш ширшого, тому що дошкільники здатні швидше здійснювати розкладання (аналіз) мовних понять, ніж навпаки.

Завданням формування мовних понять для першокласників приділяється незначна кількість часу. Тому в дітей, у яких взагалі відсутні чи наявні хибні, поверхові, неточні уявлення про мовні поняття, дуже складно формувати наукові поняття, адже є потреба усувати неправильно сформовані, що з'явилися в результаті некоректного навчання.

У процесі вивчення стану проблеми пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку нами було ретельно вивчено чинні програми навчання дітей у початковій школі та в ДНЗ, зроблено їх порівняння на предмет аналізу стану вивчення мовних понять. Завдяки цьому з'ясовано, що в діючих програмах навчання й виховання дошкільників не ставляться завдання первинного оволодіння мовними поняттями, вони спрямовані лише на формування неусвідомлених навичок спостереження над мовою, які не впливають на становлення мовних умінь дитини; не спрямовані на понятійну роботу, що потребує аналізу, усвідомленості, осмисленості. Зміст програм з розвитку мовлення в ДНЗ орієнтує лише на вправи аналітичного характеру, які не орієнтують на здійснення пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Аналіз змісту чинних програм навчання та виховання дошкільників свідчить про таку необхідність: 1) визначити методичні завдання первинного оволодіння дітьми мовними поняттями; 2) розробити зміст роботи з пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку; 3) виділити суттєві ознаки мовних понять "звук", "слово", "речення".

Джерела генезису мовних понять сягають молодшого дошкільного віку. Поняттями "звук", "слово", "речення" діти починають користуватися,

оволодіваючи ними, як у спонтанній мовленнєвій діяльності, заповнюючи їх зміст суб'єктивно, кожний суто індивідуально залежно від ситуації, в якій вони сприймають або використовують у мовленні провідне слово-термін, так і в процесі традиційно організованої в дитячому садку роботи із зазначеними одиницями мови. Такі дитячі поняття носять житейський характер, вони сформовані на: а) фрагментарних, несистематизованих знаннях дітей; б) несуттєвих, формальних ознаках; в) ситуаційних узагальненнях; д) результатах власної рефлексії дітей над мовою й мовленням; е) наслідках некоректного навчання дорослих.

Отже, необхідно створити методикау пропедевтики мовних понять старших дошкільників для забезпечення наступності та перспективності формування знань у дітей про мовні одиниці в першому класі початкової школи. Враховуючи отримані результати лінгвістичного, психолого-педагогічного та методичного аналізу мовних понять, нами розроблено рекомендації щодо пропедевтики понять у дітей старшого дошкільного віку.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Теоретичні положення й принципи побудови експериментальної методики

При розробці експериментальної методики враховано психолого-педагогічний та лінгвометодичний аспекти формування мовних понять, що давало можливість реалізовувати принципи гуманізації й демократизації дошкільної освіти, забезпечувати наступність у навчанні дошкільників та учнів початкової школи, створювати умови для лінгвістичного, а також мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Визначаючи мету, завдання й зміст базових теоретичних положень експериментальної методики пропедевтики мовних понять, урахували результати аналізу психологічної й лінгвометодичної літератури про лінгвопсихологічні особливості формування мовних понять у дітей старшого дошкільного віку, а також зафіксовані в констатувальному експерименті емпіричні дані про специфіку дитячих житейських понять щодо мови.

Пропедевтична експериментальна система роботи, що спрямована на “підведення” дітей старшого дошкільного віку до осмислення й усвідомлення мовних понять, за своєю суттю відрізнялася від власне формування мовних понять тим, що не передбачала введення визначення самого мовного поняття як прикінцевого етапу в формуванні поняття й оволодінні ним дітьми. Пропедевтика базувалася на:

- *ознайомленні дітей з суттєвими ознаками мовних понять* (знання про суттєві ознаки мовних понять);

- забезпеченні словникового запасу дітей мовними термінами (“речення”, “слово”, “звук) та наповненні їх відповідним лінгвістичним змістом (на пропедевтичному рівні);
- осмисленні й усвідомленні дітьми істотних ознак мовних понять як передумови появи наукових, які в подальшому навчанні у школі “... починаються зі словесного визначення, з операцій, пов’язаних із такими визначеннями” [45]; і веде до його системності й усвідомленості [116];
- формуванні вмінь виділяти (розрізнявати, розпізнавати) мовні одиниці в потоці мовлення, використовуючи суттєві ознаки мовних понять.

Методика пропедевтики також передбачала й опору на спонтанні, життєві мовні поняття дітей, тобто створення умов для поступової трансформації життєвих понять “уверх через наукові” й вивчення оптимальних шляхів переходу від життєвих понять до наукових, які “проростають униз через життєві” [47]. Таким оптимальним шляхом і є, на нашу думку, можливість уведення суттєвих ознак у їх єдності. Проте враховувалися лише ті дитячі життєві поняття й такі знання, які зумовлені спонтанною рефлексією дітей над мовленням, тісно пов’язані з їхньою здатністю виокремлювати смисл, що міститься у словах, словосполученнях, реченнях, висловленнях. А також здатність дітей вичленовувати на слух межі одиниць смислу, які в них не завжди співпадають з нормативними границями одиниць мови. Хибні мовні поняття, сформовані в дошкільників як результат лінгвістично некоректної роботи дорослих шляхом ознайомлення з несуттєвими ознаками в експериментальному навчанні, не підлягали подальшому розвитку. Концентрація уваги дітей на інші - суттєві ознаки - сприяла поступовому руйнуванню старих емпіричних узагальнень і появи нових, які формувалися на смисловій основі, на значенні мовних одиниць, що тільки й могли стати засадами наукових понять.

У основу вибору мовних одиниць для їх пропедевтики в ДНЗ покладена психологічна теорія навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна [239] і В.В.Давидова [67]. За цією діяльністю, учіння розглядається як рух по спіралі

від центру до периферії, де в центрі знаходиться узагальнено-абстрактне уявлення про поняття, а на периферії - загальне уявлення конкретизується, збагачуючись суттєвими елементами, тим самим поступово перетворюючись у справжнє науково-теоретичне поняття. Експериментальна методика визначає функції оволодіння істотними компонентами мови й відповідає на запитання: “Навіщо?” У процесі мовної пропедевтики діти навчаються усвідомлювати, що робити для того, щоб відповідно оволодіти вміннями аналізу мовних одиниць, здібністю вичленовувати їх із власного мовлення, щоб оперування мовою “переводилося” з неусвідомленого використання мовних одиниць у мовленні в план довільного, навмисного, свідомого їх аналізу. Суттєві ознаки мовних понять стають інструментом експліцитного усвідомленого оволодіння, що забезпечує вищий рівень інтелектуально-мовленнєвого розвитку дітей.

Запропонований аналіз мовних одиниць в експериментальному навчанні відповідав оптимальній послідовності навчальних дій, які мотивувалися теорією поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна, де передбачається виділення таких етапів, як от:

- попереднього ознайомлення з метою дії, створення необхідної мотивації (чому аналізуємо мовні одиниці);
- складання схеми орієнтовної основи дій, що включає систему орієнтирів і вказівок, використовуючи які дитина виконує дану наступну дію (озброєння суттєвими ознаками мовних одиниць);
- виконання дії в матеріалізованому вигляді, де дія виконується як зовнішня, практична (матеріалізація мовних одиниць за допомогою фішок);
- формування дії як зовнішньої мови (у формі голосного усного мовлення) без опори на матеріалізовані засоби (вичленування мовних одиниць на слух);

- розвиток дії у внутрішній мові. Тут розумова дія починає усвідомлюватися, набуває розумової форми (докази дітей, чому мовна одиниця відноситься до певної категорії);
- виконання дії в інтелектуально-креативному плані (самостійне вичленування мовних одиниць за суттєвими ознаками) [55].

При поетапному формуванні розумових дій знання дітей про суттєві ознаки мовних понять актуалізуються без заучування, у процесі їх застосування при виконанні розвивальних завдань формованої дії з мовними одиницями. Одиницями навчання виступали розумові й практичні дії, які поєднували в собі й знання суттєвих ознак мовних понять, і вміння виділяти на їх основі мовні одиниці, а також уміння й навички розглядати несуттєві ознаки як наслідок прояву суттєвих. Саме істотні ознаки, як основа лінгвістичних знань складають спосіб дії. Ураховуючи, що для дітей дошкільного віку легше виконувати операцію аналізу, ніж синтезу, ми починали навчання від найбільшої одиниці висловлювання й “розкладали” її на менші частини (речення, слово, звук). У пропедевтичній роботі нестійкі непереконливі знання замінювали свідомими експліцитними знаннями суттєвих ознак, щоб вони лягли в основу подальшого засвоєння понять у вигляді словесних визначень.

Ми пам’ятали, що процес формування поняття має свої етапи становлення: відчуття й сприймання як сенсорна основа, яка складає “базу” майбутнього знання про мовні одиниці, а усвідомлення знань про їхні суттєві ознаки дає можливість “піднятися” до достатнього рівня утвореного поняття, що з’являється, й безпосередньо “підійти” до його визначення як кінцевого етапу в оволодінні поняттям.

Експериментальною методикою також ураховано думки методистів Л.О.Варзацької, М.С.Вашуленка, Л.О.Калмикової, Т.О.Ладиженської, В.Я.Мельничайка, М.Р.Львова, М.І.Пентилюк, К.С.Прищепи, Н.М.Скрипченко, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічової, О.Н.Хорошковської та ін. про важливе значення оволодіння дітьми знаннями про мову та мовні

поняття для розвитку мовних умінь і навичок, а також становлення повноцінних комунікативних умінь.

Експериментальна методика базувалася на дидактичних принципах перспективності, наступності, системності, послідовності, доступності, урахування вікових особливостей, (Ю.К.Бабанський, Л.В.Занков, О.Я.Савченко та ін.) та лінгвометодичних принципах, описаних відомими методистами М.С.Вашуленком, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічовою, Т.Г.Рамзаєвою, Е.П.Коротковою, Л.О.Калмиковою, Т.О.Ладиженською, М.Р.Львовим, К.С.Прищепою, О.Н.Хорошковською та ін. Вони використовувалися з метою здійснення практично-теоретичного підходу до реалізації пропедевтики мовних понять у старших дошкільників.

Провідним принципом експериментальної методики був принцип послідовного прискорення темпів збагачення мовних знань [226]. В експериментальному дослідженні він *передбачав поетапне поступове ускладнення змісту роботи*, спрямоване на ознайомлення із суттєвими ознаками кожного передбаченого в пропедевтиці мовного поняття. Це стосувалося як послідовності введення певних істотних ознак мовних понять, так і порядку репрезентації самих мовних одиниць: від тих, що найлегше вичленовуються дітьми в їхньому мовленні, до тих, які без спеціальних алгоритмів діти не здатні виділяти. Так, спочатку знайомили дітей із суттєвими ознаками висловлювання, далі - з ознаками мовного поняття “речення”, наступним етапом було ознайомлення з основними суттєвими рисами понять “слово” та “звук”. Отже, ознайомлююча робота з мовними поняттями здійснювалася на над фразовому рівні.

Принцип розвитку об’єктивації мови. Мова – явище об’єктивне, системне. Вона є системою мовних одиниць, і тому має сприйматися й об’єктивуватися дитиною як система різних рівнів, де найбільшою одиницею є висловлювання, а найменшою - звук. Усі нижчі підрівні мови функціонують на вищих у висловлюванні. Отже, сприймання й розуміння дітьми мови в процесі навчання має відбуватися шляхом об’єктивації мови як

системного явища лінгвістичної дійсності, яке існує так само, як наявні предмети та явища матеріальної об'єктивної дійсності, для називання й відображення якої існує “лінгвістичний світ”.

Принцип випереджального розвитку усного мовлення. В експериментальній роботі усвідомлення дітьми суттєвих ознак мовних понять здійснювалося з розуміння того, що усне мовлення засвоюється й в онтогенезі, і в філогенезі першочергово. Саме воно, як і повсякденний досвід, є базою для рефлексії над власним мовленням, що забезпечує вичленування мовних одиниць. А засвоєння суттєвих ознак мовних одиниць у свою чергу створює підстави для оволодіння довільністю, навмисністю, свідомістю під час користування мовою як передумовою розвитку письмового мовлення, яким діти оволодівають у тому випадку, якщо вони спираються на вже засвоєне усне мовлення, на уміння виділяти в ньому мовні одиниці. Ураховуючи даний принцип, намагалися сформувати в дітей початкові лінгвістичні знання про висловлювання, речення, слово, звук, спираючись на мовленнєвий досвід дітей: на розуміння фонетичних, лексичних, граматичних значень, правильне інтонування мовних одиниць висловлювання, речення, слова відповідно до норм усного українського мовлення, на здатність дітей вичленовувати одиниці смислу.

Принцип урахування істотних компонентів мовних понять передбачав формування в дітей свідомого ставлення до засвоєння специфіки основних суттєвих ознак кожного окремо взятого мовного поняття. Тільки оволодівши знаннями про суттєві ознаки, діти мають можливість розуміти їх сутність (значення), піднятися на певний рівень оволодіння ними, а відтак - будуть спроможними в подальшому навчанні визначати мовні категорії й розуміти мову як систему, як особливий лінгвістичний світ, тобто дійти до найвищого рівня свого понятійного розвитку.

Принцип урахування мовленнєвого досвіду дітей – у пропедевтиці мовних понять, в експериментальному навчанні розглядався як алгоритм породження мовлення й відштовхування від нього. Мовні одиниці

виокремлювалися із дитячого мовлення, виділялися їхні суттєві ознаки. Використання мовлення як основи понятійної роботи пов'язане передусім з практично-теоретичним вивченням мови в ДНЗ. В основі реалізації цього принципу - висловлювання як найвища комунікативна одиниця і як основна дидактична одиниця. Завдяки цьому принципіві оволодіння мовними поняттями зорієнтовано на кінцеву мету - навчання мови взагалі - формування лінгвістичної компетенції й розвиток мовної особистості старших дошкільників. Згідно з принципом урахування мовленнєвого досвіду висловлювання розглядається як продукт мовленнєвої діяльності дитини – мовця, як її реалізований задум, а завданнями навчання мовленню стають формування вмій добувати, вичленовувати з мовлення знання про мовні одиниці різних рівнів, що поєднує в собі висловлення, а також уміння виокремлювати суттєві ознаки кожного мовного поняття та усвідомлювати їх.

Принцип усвідомленої комунікативності передбачав підхід до старшого дошкільного віку як такого, коли діти починають висловлюватися (міркувати, описувати, розповідати) уже не тільки неусвідомлено, як раніше, а й на основі попереднього ознайомлення їх з теорією мови, що вивчається. При такому свідомо-практичному оволодінні рідною мовою процес спілкування й навчання мовою носить усвідомлений характер. Оволодіння стає за таких умов безпосередньо-інтуїтивним, свідоме оперування дітьми мовним матеріалом є не самоціллю, а проміжним етапом, необхідним для формування комунікативно-мовленнєвих умій, умовами якого є обов'язкове звертання до інтелектуально-креативних операцій, що пов'язані з процесами орієнтування в мові. Взагалі те, що називається навчанням мови в психолінгвістичному плані, зводиться до формування дій орієнтування, необхідних для мовленнєвої діяльності й до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності. Тобто запропонована в експерименті методика передбачала оптимальне співвідношення усвідомлених пристосувальних компонентів у засвоєнні й автоматизованих мовленнєвих дій. Це означає впровадження у

процес експериментального навчання старших дошкільників (у пропедевтику мовних понять) свідому комунікативно-орієнтувальну репрезентацію мовних одиниць і засобів [13], [116].

Принцип уваги до матерії мови в експериментальному дослідженні передбачав формування в дітей старшого дошкільного віку спостережливого смислорозрізняючого ставлення до звуків (фонем), спостереження над звуками. Орієнтування на цей принцип передбачав використання в дослідженні різного мовного (звукового) матеріалу в дидактичних іграх, мовленнєвих вправах, у відгадуваннях загадок тощо, який забезпечував розвиток фонематичного слуху, сприймання та смислорозрізнявання дітьми слів (сам-сом-сум), (сік-сак), а також усвідомлення дітьми звуків як будівельного матеріалу для слів, для їх розрізнення за смислом.

Принцип осмислення лексичних та граматичних значень в експериментальному навчанні виникав із закономірностей засвоєння мови, за якими для усвідомленого оволодіння мовою необхідний лінгвістичний розвиток дитини та розвиток її інтелекту, який, як стверджують психологи, є результатом мислення, що нерозривно пов'язане з рефлексією над мовою, з її об'єктивацією. Дотримання цього принципу в експерименті означало спрямовувати дитину на вміння співвідносити лексичне та граматичне значення слів-термінів із тим, чому воно відповідає в мовній дійсності та в системі одиниць мови. Результатом мислення є розуміння дитиною мовних одиниць як системи мовних знаків, як метамови. Розуміння тут виступає як складна аналітико-синтетична діяльність свідомості, спрямована на розкриття внутрішньої суті мовних понять. Воно спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися попереднім досвідом. Критерієм розуміння поняття, представленого в мовній системі мовними одиницями (речення, слово, звук), є знання дитиною їх істотних ознак і вміння довести, спираючись на суттєві ознаки, що виділена мовна одиниця є дійсно такою, наприклад, словом, що вона може бути віднесена саме до цієї категорії мовних одиниць, а не до інших.

Принцип розвитку рефлексії над мовленням означає педагогічне стимулювання виникнення розширення, якісної зміни й внутрішньої структурної перебудови орієнтувальної ланки першочергово спонтанної мовленнєвої діяльності дитини; активізацію усвідомлення того, що раніше існувало в дитини у вигляді неусвідомлених мовленнєвих уявлень.

Принцип градуальності базувався на врахуванні градації між зоною найближчого та зоною актуального розвитку дитини. Цей принцип ураховувався при визначенні окремих складових методики формувального експерименту, зокрема завдань, змісту, засобів лінгвістичної пропедевтики. Він допоміг уточнити необхідний мінімум знань, яким мали оволодіти діти, та їх послідовність на різних етапах експериментального навчання, а також відповідно встановити необхідний комплекс методів та організаційних форм навчання на кожному етапі дослідження.

Принцип взаємозв'язку сенсорного, когнітивного й мовленнєвого розвитку дітей в експерименті був спрямований на досягнення розуміння дітьми істотних компонентів мови як мовленнєво-мислительної діяльності, становлення й розвиток якої тісно пов'язаний із формуванням мовних понять. Мовлення спирається на сенсорні відчуття й сприймання, що складають основу мислення, тому останнє використовується для рефлексії мовлення, свідомого виділення в ньому мовних одиниць і осмислення їхніх істотних ознак для збагачення свідомості дітей цінними знаннями, для формування повноцінних понять про мову. І як кінцевий результат – використання цих знань у практиці мовлення, для формування мовленнєвих умінь.

Принцип забезпечення пізнавальної активності передбачав мовно-когнітивний діяльнісний підхід до пропедевтики, розвиток у дітей пошукового, творчого засвоєння мовних знань. Виконання ними операцій аналізу й синтезу мовних одиниць, їх порівняння, співставлення, узагальнення конкретних (подібних за смислом) мовних прикладів, абстрагування від несуттєвих ознак мовних одиниць проблемним

евристичним шляхом, а не тільки репродуктивним, забезпечувало необхідний мінімум лінгвістичних умінь. Осмислене оперування мовними засобами у процесі висловлювання суджень про мовні одиниці дозволяло виробляти в дітей не тільки активність у пізнанні, але й осмислені міцні та гнучкі асоціації. Цей принцип передбачав в експериментальному навчанні використання різноманітних факторів, що забезпечували пізнавальну активність дітей: емоційно-позитивний настрій; індивідуальний підхід; використання найрізноманітнішого наочного матеріалу; ігрових прийомів; зміни видів діяльності; необхідних педагогічних умов для широкої мовної когнітивної (метамовної) практики всіх дітей як на заняттях, так і в дидактичних іграх.

Принцип взаємозв'язку мови, мовлення й мислення. Відповідно до цього принципу планувалося забезпечити практично-теоретичне оволодіння дітьми знаннями про мову й на цій основі - розвиток в них мислительних операцій, таких як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, класифікація, які в свою чергу породжували прояв вищих форм мовлення (на рівні довільності, навмисності й усвідомленості) – контрольованої мовленнєвої поведінки.

Принцип наочності передбачав широке застосування в експерименті мовних наочних засобів навчання. З цією метою використовували мовний дидактичний матеріал, твори художньої літератури, динамічні таблиці, звукові та зорові засоби. Наочністю було й мовлення дітей.

Нами було виокремлено педагогічні умови ефективного засвоєння дітьми мовних понять, а саме:

- уведення у пропедевтичний метамовний процес саме тих одиниць мови, які спонтанно, неусвідомлено вичленовуються дітьми в їхньому мовленні (звук, слово, речення);
- усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку суттєвих ознак мовних одиниць;

З метою дотримання об'єктивності проведення експерименту добиралися контрольні (КГ) й експериментальні (ЕГ) групи, що перебували в порівняно однакових умовах. У (КГ) підсумки навчання опрацьовувалися за традиційною методикою розвитку та навчання мовлення в дітей, а в (ЕГ) - за експериментальною. За навчанням дітей у двох групах велося безперервне спостереження, використовувалися кількісні та якісні показники для характеристики результатів навчального процесу.

У ЕГ навчання було побудовано таким чином, щоб разом із традиційною програмою діти виконували експериментальну. Це давало можливість стверджувати, що позитивні, продуктивні результати експериментального навчання були досягнуті не стільки за рахунок виконання чинної програми й традиційної методики, скільки у зв'язку з використанням ефективнішої пропедевтичної методики, яка побудована на уточненні мети; лінгвістичній спрямованості її завдань і змісту; підборі оптимальних методів, організаційних форм умовно-теоретичної мовної роботи, адекватних мовних засобах (для аналізу дітьми речень, слів, звуків, букв) та інших дидактичних засобах. А також у зв'язку з упровадженням продуктивної системи пізнавальних завдань, створення необхідних психолого-педагогічних умов засвоєння дітьми знань про мовні поняття.

Результати навчання в ЕГ порівнювалися з показниками в КГ. У ході експериментального навчання вносилися корективи в методику роботи, а також відстежувався процес оволодіння дітьми знаннями про мовні поняття в умовах педагогічного стимулювання та психологічної корекції.

Обсяг дисертації, на жаль, не дозволяє детально описати всі заняття, тому наводимо деякі їх фрагменти в додатках. Запропонована міні-система роботи над мовними поняттями спрямована на реалізацію в освіті перспективності, наступності, диференціації, гуманізації; вона побудована з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей 5-ти років.

У процесі проведення навчального експерименту було створено педагогічні *умови*, які забезпечували в подальшому ефективність і

продуктивність навчального експериментального процесу з пропедевтики у старших дошкільників знань про мову, зокрема: введення у процес навчання таких одиниць мови, які спонтанно, неусвідомлено виокремлюються дітьми в їхньому мовленні (звук, слово, речення); усвідомлення дітьми мовних одиниць; реалізації завдань та впровадження в навчання лінгвістичного змісту дошкільної освіти практико-теоретичних методів, форм і засобів, які забезпечують дітям об'єктивацію мови, рефлексію над нею.

У процесі реалізації передбачених умов у експериментальному навчанні:

- збуджували і активізували в дошкільників мотиви й бажання пізнавати суттєві ознаки мовних понять, об'єктивувати мовні явища, свідомо вживаючи терміни “речення”, “слово”, “звук” з відповідним лінгвістичним змістом; у дітей підтримувалась увага, зацікавленість, інтерес до лінгвістичної діяльності, а також стимулювався прояв довільності в мовленні.

Наявність мотивації означала, що в дітей дошкільного віку активізувалися внутрішні потреби пізнавати мовні поняття, проявляти рефлексивне ставлення до власного мовлення;

– організовувалося лінгвістично коректне навчальне мовно-понятійне розвивальне середовище й стимулювалося усвідомлене довільне ставлення дітей до вживання в мовленні мовних одиниць. З цією метою різними дидактичними засобами (спеціально підібраними реченнями, словами, звуками, які забезпечували усвідомлення істотних ознак мовних одиниць й утворення змістовних узагальнень тощо) створювали оптимальне розвивальне середовище як на заняттях, так і в процесі проведення дидактичних ігор. Використовували також інші засоби створення розвивального середовища: читання різних жанрів художніх творів із наступним їх аналізом, використання комп'ютерних програм “Весела азбука”, фішок для позначення мовних одиниць тощо;

– використовувалися доступні для дітей *розповіді-пояснення вихователя про суттєві ознаки мовних одиниць і одночасно адекватні лінгвістичному змісту* (значенню понять). Слід зазначити, що розповіді та пояснення вихователя були одними з головних способів впливу на механізми оволодіння дітьми суттєвими ознаками мовних понять. Розповіді-пояснення вихователя відповідали вимогам: докладності пояснення дітям, відповідності віковим особливостям сприймання й розуміння дітьми навчальної інформації, помірності темпу введення ознак та ін.;

– мовна термінологія використовувалася лише у зв'язку з метамовною роботою, коли ознайомлювали старших дошкільників з *суттєвими ознаками* мовних понять. При цьому в експерименті враховували, по-перше, що дошкільник у своєму емпіричному досвіді може мати хибне житейське уявлення про мовне поняття або будь-яке уявлення про мовні поняття може бути відсутнім узагалі; по-друге, що наявне в старших дошкільників житейське поняття може бути за своєю сутністю далеке від правильного лінгвістичного або мати тільки певні відтінки його правильності;

– *стимулювалася рефлексія над мовленням та мислительна діяльність* дітей як психологічна основа для формування знань про мовні поняття. Шляхом самоаналізу мовлення, синтезу різних мовних одиниць у потоці мовлення абстрагувалися від несуттєвих ознак, порівняння, узагальнення, класифікації істотних ознак мовних одиниць шляхом довільного контролю над власним мовленням, виділення одиниць мови. Діти вчилися відрізняти суттєві ознаки від несуттєвих, об'єктивувати мовні одиниці за їхніми істотними параметрами. Саме знання про суттєві ознаки одиниць мови як явищ лінгвістичної дійсності дозволяло дітям об'єктивувати в своєму мовленні мовні одиниці, упізнавати їх на слух, осмислювати, оволодіваючи джерелами для визначення мовних понять і подальшого їх усвідомлення в шкільному навчанні;

– *організовувалася предметна та пізнавальна діяльність дошкільників*. Ефективність оволодіння дітьми знаннями про суттєві ознаки мовних понять

залежала не тільки від уміння дітей відтворити зміст повідомлення вихователя про суттєві ознаки мовних понять, а й від якості сприймання та розуміння ними почутого на занятті, від безпосереднього практичного їх оперування мовними ознаками в пізнавальній діяльності. Тому організовували практичну роботу дітей зі звуками й буквами, з словом як номінативною одиницею мови, реченням – розповідальною ланкою усного повідомлення, висловлюванням (описом, повідомленням, міркуванням), порівнювали їх. Для цього матеріалізували практичну діяльність дітей з мовою. Це включало роботу з фішками для позначення звуків, з предметними й сюжетними картинками для позначення слів, із серіями сюжетних картинок для моделювання речень. Використовувалися також малюнки, роздатковий матеріал: кубики, кружечки, палички, смужки тощо, які умовно заміщали мовні одиниці й тим самим полегшували об'єктивацію мови та її структурних компонентів. Така предметна діяльність дітей обумовлювала й активізувала процес пізнання мовних одиниць, підводила до усвідомлення суттєвих ознак понять, а відтак - і до опанування ними. Виокремлювали суттєві від несуттєвих ознаки кожного з них та пояснювали їх. Порівнювали мовні поняття;

– *підвищували рівень спеціальної (теоретичної та практичної) підготовки дошкільних працівників для роботи над пропедевтикою мовних понять у дітей, що проводилася в ДНЗ. Така підготовка передусім передбачала усвідомлення вихователями різниці між лінгвістичною (спеціальною мовною) роботою й роботою з розвитку усного мовлення (комунікативних навичок) та необхідності використання відповідної кожному напрямку методики;*

– *здійснювали тематичне планування роботи з пропедевтики знань про мовні поняття з дітьми старшого дошкільного віку впродовж навчального року, що потребувало систематичності, послідовності й логічної доцільності, що й забезпечувалося шляхом планування*

понятійної роботи протягом року із поступовим нарощуванням складності в презентації мовного матеріалу.

2.2. Експериментальна методика пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку.

Для здійснення пропедевтики мовних понять у ДНЗ було *сформульовано мету, поставлені завдання, визначено зміст, методи, організаційні форми, засоби й етапи, створено систему вправ* лінгвістичної підготовки дошкільників до школи.

Метою пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку було ознайомлення з суттєвими ознаками “звука, ”слова”, “речення” та їх виокремлення дітьми в усному мовленні на основі вмінь висловлюватися.

Завдання пропедевтичної роботи були такими:

- учити дітей рефлексувати своє мовлення;
- об’єктивувати мову як явище лінгвістичної дійсності, оперувати суттєвими ознаками мовних понять для доказу думки про те, що певна мовна одиниця, належить до того чи іншого мовного поняття (категорії одиниць);
- увести в індивідуальний словник дітей терміни ”речення”, “слово”, “звук”;
- учити дітей вичленовувати речення з потоку мовлення, упізнавати речення за інтонацією (початок, закінчення), на слух розрізняти за інтонацією речення розповідні, питальні, спонукальні;
- учити вичленовувати слова з речення, виділяти й називати слова: дії, назви, ознаки, узагальнення;
- співвідносити звуки з буквами;
- учити розрізняти звуки мовні й немовні; дати дітям знання про звуки як будівельний матеріал звукової мови, усного мовлення, про їх смислорозрізнявальні функції.

Зміст пропедевтичної роботи полягав в усвідомленні істотних ознак мовних понять. Реалізація цього змісту в реальній експериментальній роботі з дітьми на заняттях та інших формах роботи подана на сторінках розділу 2.3. Суттєвими ознаками мовних понять, що доступні розумінню дітей дошкільного віку, є смислові ознаки. Як ми зазначали в розділі 1, діти у висловлюванні своїх суджень, про ту чи іншу конкретно запропоновану їм для самостійного визначення мовну одиницю відносили до певного розряду одиниць мови, оперували при цьому смислом. Ось чому в основу змісту пропедевтичного експериментального навчання взято смислові ознаки мовних понять.

Окрім смислових ознак як провідних у формуванні “справжніх” (не житейських понять), дітям також давали знання про деякі формальні (інтонаційні), структурні ознаки, які є наслідком суттєвих ознак. Так, дітям пояснювалося, що: *речення* – закінчене у смисловому відношенні, зрозуміле слухачам. Тому в кінці нього голос понижується. Залежно від мети висловлювання та інтонації розрізняють розповідні, питальні, спонукальні речення, що є смисловою частиною висловлювання-тексту. Із *слів* складаються окремі речення, що містяться у текстах та у висловлюваннях. *Звуки* поділяються на мовні й немовні, голосні й приголосні, з них складаються слова.

Структурно-граматичні ознаки мовних понять не вводилися. Саме смісл брали зв'язком у наступності між дошкільною й початковою освітами, фундаментом для уведення в початковій школі формально-граматичних і структурно-граматичних ознак, для поглиблення сутності мовних понять.

Прийоми використовувалися як частина методів і виступали засобами їх реалізації. Обираючи прийоми для здійснення пропедевтичної роботи, спиралися на класифікацію, запропоновану А.М.Богущ [13], [14]. Прийоми роботи над мовними поняттями застосовувалися в комплексі.

Основними організаційними формами пропедевтики мовних понять були спеціальні *групові, тематичні, комплексні, інтегровані заняття*.

Основний зміст роботи полягав у тому, щоб навчити дітей усвідомлювати суттєві ознаки мовних понять, самостійно виявляти їх. Особлива увага приділялася забезпеченню рефлексивного ставлення до вжитих у мовленні мовних одиниць та об'єктивації мовних засобів. У процесі цілеспрямованого навчання дітей усвідомленню суттєвих ознак одиниць мови застосовували дидактичні ігри, евристичні бесіди, індивідуальні, групові й фронтальні форми роботи.

Дидактичні ігри були ефективними для уточнення та закріплення знань про суттєві ознаки мовних понять для формування умінь виконувати мовний аналіз, які формувалися не репродуктивним, а творчим, проблемним шляхом. Використовували такі ігри: “Упізнай звук”, “Де слово, а де речення?”, “Де слово, а де ні?”, “Скажи речення. Чому це речення?” та ін.

Комплексний підхід до формування в старших дошкільників мовних понять був важливим фактором підвищення результативності навчання. На таких заняттях органічно поєднувалися різноманітні завдання з розвитку мовлення з понятійною роботою, проте центральне місце відводилося визначенню суттєвих ознак мовних понять, а також здійсненню рефлексії над мовленням. Таким чином, усі мовні вправи на визначення суттєвих ознак мовних понять, на заняттях були пов'язані з об'єктивацією засобів, що використовує дитина в мовленні, з рефлексією дитячого мовлення. Комплексні заняття проводилися з підгрупою дітей, де вихователь викладав матеріал про мовні одиниці.

Другою формою роботи з старшими дошкільниками над мовними поняттями була *індивідуально-групова та індивідуальна робота*. Вона проводилася з групами дітей до п'яти осіб та з окремими дітьми у випадках, коли вони мали труднощі з вичленування суттєвих ознак мовних понять чи повністю не володіли знаннями про суттєві ознаки мовних понять і вміннями висловлюватися. Мета індивідуальної роботи полягала у відокремленні суттєвих ознак мовних понять від несуттєвих. Індивідуальна робота

проводилася у формі гри, без зайвого дидактизму, в природній для дитини обстановці спілкування з вихователем та з використанням наочності.

Зміст індивідуальної роботи залежав від того, на якому етапі формувального навчання вона проводилася – підготовчому чи основному, які суттєві ознаки того чи іншого поняття дітям відомі, а які - ні, а також, до якого рівня засвоєння мовних понять діти були віднесені на етапі констатації. Відповідно підбиралися й методи роботи з дітьми: або репродуктивні, або частково-пошукові.

Якщо до початку дослідного навчання дитина мала хибні житейські поняття про одиниці мови (речення, слово, звук) чи взагалі в неї були відсутні будь-які знання, у такому випадку проводилася індивідуальна або групова робота з метою розвитку в дітей вміння виявляти суттєві ознаки того чи іншого мовного поняття, абстрагуючись від несуттєвих. Переключення уваги дітей від несуттєвих ознак забезпечувалося тим, що неістотні ознаки взагалі не згадувалися й не були предметом нашої уваги. Увагу дошкільників зосереджували, насамперед, на смислових ознаках, забезпечували їх усвідомлення й тільки після цього давалися знання про структурні та інтонаційні ознаки мовних одиниць. У випадку, якщо на констатувальному етапі дитина недостатньо володіла мовними поняттями, індивідуальна робота в експериментальному навчанні проводилася з метою конкретизації, уточнення суттєвих ознак кожного мовного поняття. У процесі експериментальної роботи широко застосовувались й інші форми роботи з дітьми: дидактичні ігри; гра словами, звуком; бесіди про рідне слово, мову; бесіди за змістом прочитаного твору; змагання “Хто більше скаже назв тварин, рослин, предметів”, “Хто більше знає слів, що починаються на запропонований вихователем звук”; словесні ігри тощо. Наприклад, бесіда за змістом прочитаного вірша. Мета: закріпити знання дітей про суттєві ознаки мовних одиниць звуків і букв (звуки ми чуємо, букви бачимо, пишемо). Вихователь читає дітям вірш “Звуки і букви”:

Звуки шапку-невидимку одягли

І в “Букварик” непомічені ввійшли.

Хай працюють ваші вуха:

Звуки можна тільки слухать.

Букви ж треба розглядати,

Друкувати і писати.

Н.Становська

Після читання проводить бесіду. Запитання до бесіди: Яка назва вірша? Про що розповідається у вірші? Чому звуки шапку-невидимку одягли і в “Букварик” непомічені ввійшли? Чому автор говорить, що хай працюють наші вуха? Що можна робити з буквами? А зі звуками?

Розвага “Плутанина”. Мета: закріпити знання дітей про значення смислу слів як суттєвої ознаки мовної одиниці:

Плутанка.

Геть усе на світі переплутав хлопчик Вітя.

Каже: діти вчаться в полі,

А комбайн працює в школі.

Всіх людей стрижуть в лікарні,

А лікують в перукарні.

Ми книжки берем в аптеці,

Ліки – у бібліотеці.

Отакий Вітьок дивак!

Ми ж бо знаєм: це не так!

Діти, звісно, вчаться в... (школі)

А комбайн працює в ... (полі)

Ми лікуємось в ...(лікарні)

А стрижемо в ... (перукарні)

Ліки беремо в ... (аптеці),

А книжки в ... (бібліотеці).

Галина

Малик

Після читання дітям вихователь пояснив, що хлопчик Вітя переплутав слова, а тому порушився смисл вірша. Давайте йому допоможемо, Що треба зробити, щоб відновити смисл? Діти відповідали, що треба переставити слова. Які слова? Давайте розплутаємо плутанку. Вихователь читав вірш, а діти називали слова, що підходили за змістом.

Ефект формувального експерименту забезпечували різноманітні засоби: дидактичний матеріал, розрізна азбука, дидактичні картинки, фішки (умовні графічні позначення), роздатковий та демонстраційний матеріал, тексти різних жанрів художніх творів та ін.; ТЗН (комп'ютерні програми, відеомагнітофон, телевізор, магнітофон). Вони були необхідним матеріалом для того, щоб навчити дітей об'єктивувати мовні одиниці та позначати абстрактні поняття матеріальними графічними зображеннями, що спрощувало процес усвідомлення мовних понять. Діти мали можливість, спираючись на наочний матеріал, з'ясовувати формальні параметри понять для отримання знань про їхні суттєві ознаки. Дошкільники також за допомогою різноманітних засобів могли наочно простежити, що слово складається зі звуків, які записуються в певній послідовності на картці чи під картинкою, кожен мовний звук позначається буквою, написаною на картинці з предметом чи без нього.

Важливим джерелом і засобом ознайомлення дітей з мовними поняттями “звук”, “слово”, “речення” та їх суттєвими ознаками були тексти різних жанрів художньої літератури, наприклад, твори “Звук”, “Звук є у нашій мові”, “Я хочу сказати своє слово”, “Перше слово” та ін., наприклад:

Звук

Чи замислювався ти, скільки навкруги звуків? Шелест листя, щебетання пташок, дзюрчання струмочків, скрипіння коліс, гудіння мотора, дзвінки, гудки – усе це звуки. Звук поширюється в повітрі, на землі, під водою, А ще швидше він біжить по сталевому провіднику.

Загадки: Звук є у нашій мові

Зараз слово пригадаєм,

Спробуйте його знайти,

Є у нім два звуки “И”.

Лиш не на початку слова.
Здогадались? Це звук “И”.

Дуже смачно їсти з чаєм
Рум’яненькі ... (Пирого)

Я хочу сказати своє слово.

Катерина Іванівна повела своїх маленьких вихованців у поле. Був тихий осінній ранок. Високо в небі летів ключ перелітних птахів. Вони тихо курликали, і від цього у полі було сумно. Вихователька сказала дітям:

- Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про осіннє небо. Хай кожен з вас добере в рідній мові *красиві й точні слова*. Діти притихли. Вони дивилися на небо й думали. Через хвилину всі заговорили: “Небо синє-синє... Небо голубе... Небо чисте...” І все. Діти знову повторювали одні і ті ж слова: синє, голубе, чисте. Збоку стояла маленька Валя.

- А ти, Валю, чому мовчиш? – запитала Катерина Іванівна.

- Я хочу сказати своє слово.

- Яке є твоє слово про небо?

- Небо ласкаве... - тихо сказала дівчинка й посміхнулася. Діти притихли. Вони враз побачили на небі те, чого не бачили досі: “небо зажурене... небо холодне... небо тривожне...”

А небо грало, трепетало, світилося, дихало, як жива істота. І діти дивилися в його сині-сині осінні очі.

В.Сухомлинський

Перше слово

Коло, риску, закарлючку

На папері пише ручка.

Все з’єдналось загадково –

І з’явилося перше слово.

Здогадались, яке саме? –

Наймиліше в світі: “МАМА”.

І.Січовик

Твори художньої літератури допомагали знайомити дітей з суттєвими ознаками мовних понять. Під час читання дошкільники, запам’ятовуючи,

заучуючи напам'ять вірші, відгадуючи загадки, слухаючи оповідання, знайомилися та закріплювали суттєві ознаки мовних понять. Готували дітей до рефлексії над мовою за допомогою різних засобів поступово, оскільки для неї необхідне перш за все осмислення й розуміння дошкільником змісту істотних диференційованих ознак понять, для кваліфікованого підведення їх до усвідомлених знань про поняття в школі.

Експериментальне навчання здійснювали за етапами: *когнітивно-збагачувальним* (учили дітей за показниками першого критерію), *репродуктивно-діяльним* (учили дітей за показниками другого критерію) і *рефлексивно-оцінювальним* (учили дітей за показниками третього критерію).

Отже, методика когнітивної лінгвістичної підготовки є не вивченням мови, а пропедевтикою наукових знань про мову, поступовим і попереднім етапом навчання дітей об'єктивації мови, первинним етапом на шляху довгого розвитку й становлення понять у свідомості дітей.

2.3. Зміст пропедевтичної роботи із засвоєння мовних понять дітьми старшого дошкільного віку.

Для впровадження пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку було запропоновано етапи (*когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльний, рефлексивно-оцінювальний*) і тематичне планування занять із “понятійної” роботи на навчальний рік. У контрольній та експериментальній групах проводилась ідентична навчальна робота згідно з чинними програмами, але в дослідній групі паралельно із традиційними завданнями з розвитку мовлення й навчання грамоти до програмного змісту та ходу занять вносилися завдання з пропедевтичної роботи над мовними поняттями (речення, слово, звук).

Експериментальна пропедевтика мовних понять здійснювалася згідно з запропонованими етапами на кожному занятті, відносно кожної мовної

одиниці, оскільки необхідно було об'єднати в часі когнітивно-збагачувальні, репродуктивно-діяльнісні і рефлексійно-оцінювальні компоненти навчального процесу. Починали пропедевтичну роботу з поняття “речення”, потім переходили до “слова” і “звука”. Така послідовність уведення мовних одиниць пояснюється таким чином; по-перше, дошкільникам легше здійснювати аналіз, аніж синтез, по-друге, на рівні речення функціонують інші одиниці (слово, звук). Отримані дітьми знання про мову застосовувалися на практиці, а тому на одному й тому ж занятті підлягали їхньому контролю та оцінці.

Пропедевтична робота над поняттям “речення” передбачала початкове усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку смислової ознаки поняття “речення” й подальше осмислення його суттєвих ознак.

Мета пропедевтичної роботи над реченням полягала:

- у вичленуванні дітьми з потоку мовлення речення за допомогою розвинутого в них “чуття мови”, що давало можливість дошкільникам відчувати межі речень, розпізнавати їх смислову закінченість;
- усвідомлювати суттєві ознаки;
- уведенні в словниковий запас дитини слова “речення”;
- ознайомленні дітей з суттєвими ознаками речення як складової частини висловлювання.

Суттєві ознаки речення, що використовувалися в пропедевтичній роботі:

- речення повідомляє про факти та явища дійсності, про те, що хоче сказати мовець; слова в реченні пов'язані за смыслом; у реченні міститься відносно закінчене повідомлення.

Окрім смислових ознак, дітям пояснювали, що речення вичленовуються з висловлювання на слух за допомогою інтонації й пауз; воно має певні інтонації: питальну, коли про щось запитуємо; розповідну, коли ми розповідаємо; спонукальну, коли висловлюємо побажання, прохання тощо.

Формально-граматичні й формальні ознаки речення не були предметом усвідомлення дітьми.

Завдання пропедевтики над суттєвими ознаками речення передбачали: *на когнітивно-збагачувальному етапі* - оволодіння дітьми словом “речення” і відповідним його лінгвістичним наповненням смисловими ознаками (без визначення); усвідомлення дітьми того, що речення повідомляє про те, що хоче сказати мовець: за допомогою речення люди виражають свої думки, потреби, бажання, настрої, почуття; слова в реченні поєднані за змістом, тому його зміст стає зрозумілим іншим людям; у реченні мовець завжди висловлює все, що він хоче сказати до кінця, його повідомлення стає закінченим, і тому зрозумілим іншим;

на репродуктивно-діяльнісному - формування вміння виокремлювати речення з потоку мовлення, оперуючи смисловими та інтонаційними ознаками; розвиток у дітей уміння розпізнавати речення серед інших мовних одиниць за його суттєвими ознаками та аргументовано доводити свій вибір, посилаючись на істотні та інтонаційні ознаки; формування мовленнєвих умінь доволіно й усвідомлено використовувати речення у висловлюваннях; *на рефлексивно-оцінювальному*- виправляти, контролювати, рефлексувати, оцінювати, уточнювати власне мовлення та мовлення ровесників.

Послідовність завдань пропедевтичної роботи з усвідомлення дітьми істотних ознак поняття “речення” проілюстровано в таблиці 1 (Див. додаток 3).

Для вирішення поставлених завдань пропонувалися заняття комплексного та інтегрованого видів із розвитку мовлення та навчання грамоти дітей старшого дошкільного віку, компонентами яких була пропедевтика поняття “речення”. Обсяг дисертації, на жаль, не дозволяє описати всі проведені заняття. Наводимо деякі з них.

Тема: “Ознайомлення з реченням”

Програмовий зміст: уведення терміна “речення”. Учити дітей аналізувати висловлювання, членувати на окремі повідомлення, моделювати

висловлювання, позначати фішками почуті повідомлення, інтонувати їх. Відпрацьовувати вміння вимовляти слово “найледачіший” та шиплячі звуки [ч] і [ш]. Розвивати мовленнєвий слух. Виховувати увагу до промовленого.

Методи: пояснювально-ілюстративні (пояснення, читання розповіді), практико-теоретичні (спостереження над мовою, вичленування, мовний аналіз, моделювання, інтонування речень).

Засоби: Текст оповідання “Найледачіший у світі кіт”. Роздатковий матеріал для матеріалізації речень – кружечки.

Хід заняття. Вихователь пропонував дітям прослухати невелику розповідь: “Найледачіший у світі кіт”, з’ясовував розуміння дітьми слова “найледачіший”, вправляв у вимовлянні слова з чіткими [ч] і [ш], зачитував текст. “Лежав на столі Кіт. Дівчинка поставила перед ним дві тарілки – одну із сметаною, другу – із молоком. Кіт подумав: це дівчинка принесла мені частування. Але що краще: сметана чи молоко? Кіт збирався подумати, що краще, але не міг думати – такий він був ледачий”.

Вихователь інтонаційно виразно зачитував кожне речення з невеликими паузами між ними. Після прослуховування дітям пропонували завдання: порахувати, із скількох повідомлень складається висловлювання автора про kota. За допомогою прийому інтонування речень вихователь допомагав дітям знайти їхні межі, виділивши кожне окреме речення. Далі вихователь повторно читав розповідь, а діти рахували в ньому повідомлення, відкладаючи на індивідуальних картках умовні предмети або фішки, моделювали почуте висловлювання в цілому. Кожному реченню відводилася фішка або умовний предмет; з’ясовувався порядковий номер повідомлення в даному висловлюванні. Дошкільники по черзі називали за вказівкою вихователя речення, з яких складалася розповідь і коментували з допомогою вихователя:

- “У першому повідомленні говориться, що лежав на столі Кіт”, у другому - “Що дівчинка поставила перед ним дві тарілки – одну із сметаною, другу - із молоком” тощо.

На підставі виділення змісту всіх окремих повідомлень у висловлюванні вихователь робив висновки: - “Ви назвали окремі повідомлення розповіді, це – речення, вони зрозумілі й розповідають нам про Кота. Отже, кожне повідомлення у висловлюваннях є реченням”. (Діти за вказівкою вихователя по черзі повторювали слово “речення”). – “За допомогою речення кожна дитина, людина може виразити все, про що вона хоче повідомити оточуючим, наприклад, “Сьогодні ми всі разом будемо дивитися мультфільм про Білосніжку”. У цьому реченні я повідомила все, про що вам хотіла сказати. У реченні також можна висловити свої почуття. Послухайте уважно, як я за допомогою речення можу висловити своє задоволення тим, яку гарну квітку намалював Денис: - “Яка чарівна, прекрасна квітка!” Речення використовуються тоді, коли треба висловити бажання: - “Я хочу, щоб Ви всі вирости здоровими, вихованими й добрими людьми”. За допомогою речень Ви своїм мамам і татам висловлюєте свої потреби, наприклад, Сергійко сказав: - “Щоб полікувати розірвану книжку, мені потрібен клей.” У реченні ми можемо повідомити й те, що відбувається за вікном: - “Надворі стоїть тепла, сонячна погода.” Отже, речення - це повідомлення про всіх і все, що нас оточує”.

- Діти, спробуйте придумати й висловити повідомлення реченням так, щоб було все зрозуміло. Частина дітей висловлювалися, а інші з допомогою вихователя контролювали і оцінювали складні речення. У кінці заняття вихователь підводив підсумки, відзначав активних дітей, правильні відповіді.

Тема: “Складання речень”

Програмовий зміст: учити дітей виокремлювати та будувати речення. Закріпити знання дітей про те, що в реченні про щось або про когось повідомляється та вміння зрозуміло висловлювати свою думку в реченні. Відпрацьовувати вміння дітей будувати речення з однокореневими словами до слова *зима*. Виховувати інтерес та увагу до власного мовлення.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), репродуктивний, практично-теоретичні (вичленування, аналіз).

Хід заняття. Вихователь запропонував дітям прослухати висловлювання, з нього виділити на слух речення і проаналізувати їх: - "Про що (чи про кого) говориться в цьому реченні?", "Що саме говориться?". Наголошує, що в реченні завжди щось або про когось повідомляється. Пропонує дітям висловити свою думку реченням. Діти виконують завдання, а вихователь нагадує їм: - "Для того, щоб вийшло речення, треба так висловити свою думку, так побудувати висловлювання, щоб Ваше повідомлення було зрозумілим для тих, хто слухає. Якщо я скажу: - "Діти одягаються на прогулянку", Ви зрозумієте мене й повідомлення, яке я сказала. Зрозумієте тому, що я висловила до кінця все, що хотіла сказати. А якщо я скажу: - "Марійка голосно ...", у цьому випадку Ви мене не зрозуміли, тому що я не закінчила до кінця своє повідомлення, не сказала, що саме Марійка голосно робила, чи говорила, чи співала тощо, не довела до кінця своє повідомлення. Отже, це не закінчене речення, бо в ньому незакінчене повідомлення, а тому незрозуміле для Вас.

Вихователь пропонує дітям підібрати слова, що утворюються від слова *зима*. Діти виконують завдання (зимою, зимно, зимовий, зимонька, зимувати).

Вихователь: Діти, тепер із словами, які ви підібрали до слова *зима*, ми придумаємо речення. Складіть речення зі словами.

Діти: Зима весела й сніжна. Зимою діти катаються на санчатах. Зимно надворі. Сьогодні зимовий день. Зимонька до нас прийшла. Зимувати птахам важко.

Вихователь: - Коли ми розмовляємо, то користуємося реченнями. Без речень ми не змогли б спілкуватися один з одним: гратися, навчатися, працювати, розповідати, запитувати, відповідати, висловлювати свої побажання, наміри.

Коли ми спілкуємося, то користуємося саме реченнями. Діти з допомогою вихователя контролюють і аналізують складені речення, висловлюються з приводу допущених помилок, обґрунтовують свої думки. Вихователь підводить підсумок заняття.

Тема: “Складання речень за змістом картинок”

Програмовий зміст: учити дітей логічно й послідовно будувати описову розповідь та складати речення за змістом картинок. Удосконалювати граматичну правильність мови. Закріпити знання дітей про істотні ознаки поняття “речення”, (сміслову закінченість повідомлення). Виховувати критичне ставлення до власних граматичних помилок та помилок ровесників.

Методи: частково-пошуковий, евристичний, практико-теоретичні (мовний аналіз, спостереження над мовою, диференціації мовних одиниць).

Засоби: наочність, демонстраційна та роздаткові сюжетні картинки про життя дітей у дитячому садку.

Хід заняття. На початку заняття вихователь із дітьми розглядає картину та з’ясовує, що на ній зображено. Пропонує скласти речення за картинкою, тобто повідомляти, що зображено на ній.

Вихователь: - Подивіться на картину. Хто на ній зображений? Що вона робить? (Діти висловлюються самостійно).

Вихователь: - Я теж хочу висловити свою думку і сказати речення: - Дівчинка несе відерце. - Про кого йдеться у цьому реченні? Що воно нам повідомляє про дівчинку? (Діти висловлюються).

Далі вихователь пропонує розглянути картинки, що розміщені в кожного на столі, й пропонує скласти речення за їх змістом. До аналізу речень залучалися всі діти. Зверталася увага на зрозумілість і закінченість складених ними речень.

На наступному етапі заняття вихователь учив дітей складати описові розповіді за картиною. Далі вихователем пропонувалася гра *дидактична гра “Упізнай речення”*. Вихователь пропонує дітям “упізнати” речення з запропонованих ним речень і незакінчених фраз.

Вихователь: - Коли я промовлю речення, ви будете плескати в долоні, коли незакінчене речення – сидітимете тихо. Зайчик біжить. Зайчик біжить по полю. Діти бігають на майданчику. Петрик втік від ... Сьогодні хороший день. На паркані сидить ... Роман узяв ...

Після закінчення гри вихователь указував дітям на допущені ними помилки. Кожне своє судження щодо речення, чи не речення діти доводили, обґрунтовуючи свої думки: - “Петрик утік від ...” – це незакінчене речення, бо тут незрозуміло, від кого він утік, тут немає смислу. Тут не закінчили говорити, треба сказати, що він утік від дощу, щоб не намокнути”, тоді буде речення. Зайчик біжить по полю – це речення, бо тут усе зрозуміло про зайчика за смислом тощо.

Вихователь називав переможців, тих дітей, хто правильно визначав речення і робив висновки, залучаючи дітей. Отже, ви помітили, якщо зрозуміло про когось або про щось повідомляти, розповідати, це і є, що? Діти: - Речення. Вихователь: - Якщо люди про когось або про щось говорять, спілкуються, то висловлюються за допомогою чого? Діти: - За допомогою речень. Підсумок заняття.

Тема заняття: “Складання розповідних речень ”

Програмовий зміст: учити дітей спостерігати за інтонацією розповідних речень, виділяти в них розповідну інтонацію та будувати їх. Закріплювати суттєві ознаки речення. Удосконалювати граматичну правильність мовлення. Виховувати уважність до власного мовлення.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), евристичний метод, практично-теоретичні (спостереження над мовою, мовний аналіз, диференціації мовних одиниць).

Засоби: сюжетні картинки.

Хід заняття. Вихователь пропонував дітям розглянути сюжетні картинки й скласти речення за їхнім змістом. Діти складали речення, а вихователь спонукав їх спостерігати над вимовою і з'ясовувати, яка мета кожного висловлювання.

Вихователь: - Про що ми дізналися з ваших висловлювань?

Діти: - Про дівчинку ..., про котика ... тощо, і про те, що вони роблять.

Вихователь: - За допомогою складених вами речень, що ви зробили? (Спонукає дітей відповісти, що вони повідомили про те, що зображено на їхніх картинках)

Вихователь: За допомогою складених вами речень ви повідомили, висловилися про те, що зображене на картинках.

Після цього коментував способи оформлення інтонації в розповідних реченнях. Наприклад, "Діти назбирали багато яблук. Вони добре попрацювали". Вихователь запитує: - Про що йде мова у першому, другому реченні?

Діти: - Про дітей, які назбирали багато яблук. Про дітей, що добре попрацювали.

Вихователь: – Так, такі речення вимовляються спокійно, з невеликою паузою всередині, а в кінці – голос понижується; такі речення використовують для того, щоб повідомляти, розповідати про когось або про щось.

Далі вихователь пропонував завдання дітям складати речення й спонукав стежити за вимовою, щоб старші дошкільники оволоділи уміннями інтонаційного оформлення розповідних речень, а надалі розпізнавати їх на слух серед інших типів речень.

Мовні вправи. Вихователь називав слово й пропонував дітям скласти повідомлення-речення про даний предмет, дію чи ознаку. Наприклад, "яблуко". Діти складали розповідні речення.

Діти: - “Червоне яблуко лежить на столі”, “Я люблю яблука”, “Яблука ростуть на дереві”, “Я люблю пиріг із яблуками”. “Яблука є червоні, жовті, зелені, кислі й солодкі”.

Вихователь пропонував проаналізувати кожне складене речення й обґрунтувати, чому сказане ними є реченням? Діти пояснювали, що повідомлене, розказане ними про яблуко є зрозумілим, тому – це речення:

Діти: – “Бо воно повідомляє, зрозуміле”, “- Це речення тому, що воно повідомляє про яблука”, “Речення, бо розказує тільки про самі яблука.”

Далі вихователь пропонував скласти повідомлення-речення зі словом “бігати”. Діти відповідали: - “Я люблю бігати”, “Швидко бігають зайчики, вовки, лисиці в лісі”, “А ведмідь не вміє швидко бігати”, “Дуже швидко бігають мурашки”. Далі вихователь промовляв незакінчене речення, а діти мали пояснити, чому висловлений вихователем фрагмент не є реченням і доповнити його за змістом так, щоб було речення. Наприклад, “Діти йдуть...”; “Зайчик любить гризти ...”; “На дворі йде ...”; “Веселе було ...”; “Багато в зоопарку різних рідкісних...” Відповіді дітей були такими: “Це не речення, тому що тут не зовсім усе зрозуміло, куди йдуть діти, що любить гризти зайчик?” Діти спостерігали над доповненням речень, помічали помилки й виправляли їх. Вихователь проводив підсумок заняття.

Для формування та закріплення вмінь дітей виокремлювати за змісловими функціями та інтонацією різні типи речень проводилися й інші заняття, різноманітні *дидактичні ігри та вправи*, деякі з них подані в додатку А.

Після ознайомлення з реченням проводилася пропедевтична робота з дітьми старшого дошкільного віку над поняттям “слово”.

Метою експериментального навчання було усвідомлене, осмислене практичне оволодіння дітьми *суттєвими ознаками* поняття “слово”: слово

можна вимовити, почути й зрозуміти його значення; за допомогою слів ми будуємо речення; слова називають - дають ім'я всьому, що нас оточує: іграшкам, предметам, тваринам, рослинам, людям; до слів можна поставити запитання хто? що? який? яка? яке? що робити?; за допомогою слів можна назвати подібні предмети (слова узагальнюють).

Завдання співвідносилися з когнітивно-збагачувальним, репродуктивно-діяльнісним, рефлексивно-оцінювальним етапами.

Когнітивно-збагачувальний: збагачували лексику дітей терміном “слово”, наповнюючи його перерахованими суттєвими ознаками.

Репродуктивно-діяльнісний: вчили дітей членувати речення на слова, розрізняти слова й названі ними предмети, об'єктивувати слова; підбирати видові й родові узагальнення.

Рефлексивно-оцінювальний: формували вміння виділяти з різних категорій слів за формально-граматичними запитаннями слова-назви - хто?, що?; слова-ознаки - яка?, який?, яке?; слова-дії - що робить? ; доречно використовувати слова у висловлюваннях, контролювати вжиті слова в мовленні.

Послідовність завдань із пропедевтики мовного поняття “слово” пропонуємо в таблиці 2 (Див. додаток 3).

Для формування в дітей 6-го року життя знань про *слово* пропонувалося проведення комплексних та інтегрованих занять із розвитку мовлення, де особливим їх елементом була робота з реалізації завдань ознайомлення із суттєвими ознаками поняття “слово”.

До програмового змісту фрагментів занять включалися завдання з об'єктивації дітьми *слова* як мовної одиниці, що входить до складу речення. Учили дітей виділяти з мовленнєвого потоку речення, а з них – слова; формували здатність вичленовувати *слово* як самостійну змістову одиницю. учили дітей класифікувати слова за характерними ознаками: назви предметів, дій, ознак; називати слова-узагальнення; виділяти в реченні слова, які позначають предмети, об'єкти, явища, характерні ознаки цих предметів за

формально-граматичними запитаннями; спонукали дітей доречно вживати у висловлюваннях *слова-назви*, *слова-ознаки* тощо, які відповідають певним функціонально-смісловим типам мовлення (розповідь, опис, міркування); розвивали здатність до оволодіння елементарними родовими й видовими узагальненнями, уміння підбирати й уживати в різних контекстах узагальнюючі слова; виховували уважне ставлення до власного мовлення та мовлення оточуючих, інтерес до *слова* як лінгвістичного явища.

Тема: “Ознайомлення з поняттям “слово””

Програмовий зміст: ознайомлення дітей зі словом. Дати знання про те, що слова, пов’язані за смислом, про щось повідомляють. Учити дітей членувати речення на слова та впізнавати слова у висловлюваннях, об’єктивувати їх. Закріплювати вміння дітей складати речення. Виховувати інтерес до слова.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), практично-теоретичний (спостереження над мовою, моделювання мовних одиниць, мовний аналіз).

Засоби: дидактичні картинки, фішки для позначення слів у реченні. Художні тексти.

Хід заняття. Вихователь: - Діти, послухайте, що я вам буду казати (Вихователь промовляє термін “слово” про себе). - Чому ви смієтеся? Ви зрозуміли, що я вам сказала? Чому ви нічого не зрозуміли? Правильно, тому що я не промовила вголос ані слова. Спробуйте й ви щось промовити про себе, не відкриваючи рота. Так, ви не зрозуміли один одного. Отже, щоб розуміти один одного, щось повідомляти, розповідати про щось, люди користуються словами, з них складають речення. Зі слів складається наше мовлення, слова ми промовляємо, чуємо. У мові налічується велика кількість слів, якими ми говоримо, поєднуючи між собою. Слова можна уявити

маленькими цеглинками, з яких будується велетенська споруда – наше мовлення.

Для усвідомлення дітьми суттєвих ознак слова вихователь пропонував такі завдання: Вихователь: “Що можна зробити зі словом?”

Разом із вихователем діти з’ясовували, що слово можна вимовити, почути, словами можна все називати. За допомогою слів ми даємо ім’я різним речам, предметам, усьому, що нас оточує. Розмовляючи, ми вимовляємо слова, повідомляємо та розуміємо один одного. Для цього спочатку пояснювали, що в реченні є слова (речення складається зі слів), пропонували поспостерігати над словесним складом речення. Вихователь вимовляв речення з паузами між словами, щоб діти змогли відчутти кожне слово як окрему його частину. Під час занять для усвідомлення дітьми словесного складу речення вихователь пропонував самостійно скласти речення за картинками. У процесі промовляння речень дітям пропонувалося порахувати, з скількох частин складається речення, за допомогою прийому відкладання предметів (моделювання речення). Це завдання вони виконували з метою осмислення словесного складу речення. Вихователь повторював речення, складені дітьми, а діти - називали його складові – слова, відкладаючи в рядок предмети, а потім рахуючи їх. Далі з’ясовували, з яких слів складається речення за допомогою формально-граматичних запитань. Так, наприклад, у реченні “Наташа допомагає бабусі” діти, відповідаючи на запитання, хто? - називають перше слово – “Наташа”; що робить? – “допомагає”; кому? – “бабусі”. Дошкільники, за вказівкою вихователя, по черзі називали всі частини речення – слова й визначали порядок слів у ньому. Далі діти разом із вихователем робили висновок: - Речення складаються зі слів, слова в реченні всі разом, об’єднані за смислом, про щось повідомляють. Діти складають речення із запропонованими словами, аналізують та оцінюють їх.

Вихователь пропонує дітям послухати оповідання “Слова” і вірш “Перше слово” з метою об’єктивації слів: “Панас і Пилип писали. Вони писали слова. Панас написав МАМА. Пилип написав МИР. Хлопчики старанно писали”.

Вихователь: - Ви уважно прослухали оповідання, тепер назвіть, які слова написали хлопчики? Діти відповідають.

“Перше слово”

**Коло, риску, закарлючку І з’явилося перше слово.
На папері пише ручка. Здогадались, яке саме? –
Все з’єдналось загадково – Наймиліше в світі: “МАМА”.**

І.Січовик

Вихователь: Ви уважно прослухали вірш, тепер назвіть перше і наймиліше слово, яке на папері пише ручка дитини? Проводиться підсумок заняття.

Тема: “Упізнавання слова й предмети”

Програмовий зміст: дати знання про те, що слова називають предмети й істоти. Учити використовувати запропоновані слова-назви істот (зайчик, лисичка, ведмедик, вовк, тигр, бегемот, мавпочка) для складання розповіді. Закріпити вміння логічно й послідовно будувати розповідь із запропонованими словами. Учити об’єктивувати слова. Удосконалювати граматичну правильність мови. Виховувати інтерес до слова як явища лінгвістичної дійсності.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), практико-теоретичні (спостереження за мовою, мовний аналіз), практичний.

Засоби: предмети ігрової кімнати, м’які іграшки (зайчик, лисичка, ведмедик, вовк, тигр, бегемот, мавпочка).

Хід заняття. Вихователь: - Діти, будьте уважними, я буду показувати вказівкою на предмети й називати їх (указує на предмети та пошепки промовляє слово-назву кожного). - Чому ви смієтесь? Ви

зрозуміли, що я вам говорила, показуючи на предмет, як він називається? Чому ви нічого не зрозуміли? Вірно, тому що я промовила дуже тихо. Ви бачите предмет, але нічого не чуєте. Не чуєте, як я називаю цей предмет. Подивіться, скільки навколо нас предметів, і всі вони мають назву. Є в мене чарівна паличка. Ось торкнуся нею якогось предмета - і ви всі голосно й чітко промовляйте його назву. Вихователь указує на предмети, а діти називають.

Вихователь: - Що я вам показувала?

Діти: - Предмети.

Вихователь: - А що ви промовляли, називаючи їх?

Діти: - Слова.

Вихователь - Так, ви промовляли слова, якими називаються предмети.

Унаочнюючи номінативну функцію слова, вихователь створював ігрову ситуацію: Вихователь: - До нас завітав зоопарк. Приїхало багато різних звірів. Я буду показувати вам їх, а ви назвіть слова, якими називаються ці звірята. Вихователь відкриває ширму, за якою розміщені іграшки; по-одній бере в руки і запитує: – Яким словом називається звірятко? Після називання всіх звірят вихователь звертає увагу дітей на те, що кожне звірятко має своє ім'я-назву (ведмідь, вовк, лисиця, тигр, заєць, бегемот, мавпочка). Далі проводиться складання розповіді про зоопарк, уживаючи слова-назви тварин (ведмідь, вовк, лисиця, тигр, заєць, бегемот, мавпочка). Вихователь разом із дітьми слідкує за правильністю висловлювань.

Після складання розповіді дітьми вихователь пропонував їм погратися іграшками. У кінці – підсумок заняття.

Тема: “Скажи слово, намалюй предмет”

Програмовий зміст: учити об'єктивувати слова як мовні одиниці, закріплювати вміння малювати предмети посуду. Виховувати лінгвістичне сприймання слова.

Методи: пояснювальні-ілюстративні, евристичні запитання, практично-теоретичні (промовляння слів, спостереження за мовою, мовний аналіз).

Засоби: предмети посуду (чашка, тарілка, виделка, блюдце, ложка), обладнання для малювання, набір предметів (книжка, зошит, ручка, альбом, фарби, пензлик, пластилін, поливальниця, відерце, стека, лінійка).

Хід заняття. Вихователь пропонує вправи на розрізнення предметів і слів, що їх називають. Педагог показує на різний посуд і пропонує назвати слово, що воно означає. Діти відповідали: чашка, тарілка, виделка, блюдце, ложка. Далі вихователь запитував у дітей:

- Що я показувала вказівкою? (Вихователь зорієнтовує дітей, що показати вказівкою можна тільки предмети). Діти відповідали:

- Предмети, які відносяться до посуду.

Вихователь: – Називаючи ці предмети, ви промовляли що?

Діти: – Слова! У промовленому вони впізнавали слова, і казали вихователю, що вона вимовляла слова, наприклад, чайник, відро тощо, показуючи на предмет. Далі з'ясовують:

Вихователь: - У кожного предмета є назва – це слово, яким він називається. Таким чином з'ясовувалася різниця між предметами та їхніми назвами, діти починали об'єктивувати слова як мовні одиниці, як лінгвістичну дійсність. Так усувалася “прозорість” слова в дітей.

Дидактична гра “Упізнай, де слово, а де іграшка?”

У ході гри вихователь показує дітям іграшку, не називаючи її, або називає слово-назву, не показуючи іграшки. Якщо називали слово-назву, діти промовляють “слово”, якщо предмет – один раз плескають у долоні. Якщо діти помиляються, вихователь показує червоний кружечок – “стоп” і, пояснюючи, виправляє допущену ними помилку. Гра продовжується.

Малювання предметів посуду, які називали словами.

Після закінчення малювання вихователь пропонував дітям запитання:

- Назви словом предмет, який ти намалював (Діти відповідали). Називаючи предмет, ти промовив що? (слово), а намалював що? (предмет). Підсумок.

Тема: “Складання розповіді за навідними словами”

Програмовий зміст: учити дітей будувати речення із запропонованими словами, із речень складати розповідь. Закріплювати уміння будувати розповідні речення, розповідати логічно й послідовно, граматично правильно висловлюватися. Виховувати інтерес і довольне, усвідомлене ставлення дітей до свого мовлення.

Методи: евристичні, частково-пошукові, практично-теоретичні (мовний аналіз, диференціювання мовних одиниць).

Засоби: дидактичний мовний матеріал.

Хід заняття. У дітей розвивали уміння складати речення із словами, запропонованими вихователем по-черзі: сонце, небо, вітерець. Таке завдання не викликало труднощів у дітей. Вихователь відзначив, що діти склали багато гарних змістовних речень. Потім проводив бесіду:

Вихователь: – Із чого складаються речення?

Діти: – Речення складаються зі слів.

Вихователь: – Ці слова в реченні не пов’язані між собою, чи може їх щось об’єднує в реченні?

Діти: – Ці слова в реченні різні, але разом вони нам розповідають про те, що світить сонечко на небі ..., тут є смисл і все зрозуміло.

Далі вихователь пропонував дітям скласти розповідь про сонечко, небо, вітерець. Діти вправлялись у розповіданні. Вихователь спонукав їх

слідкувати за власними висловлюваннями та висловлюваннями своїх товаришів, робив зауваження, спонукав виправляти помилки, робити доповнення, уточнення. Аналізуючи дитячі висловлювання, педагог робив висновок: - Я вам запропонувала слова, із ними ви склали декілька речення, потім об'єднали ці речення за змістом і вийшла розповідь. Підсумок заняття.

Заняття, мовні ігри та забави розроблені для пропедевтичної роботи з мовного поняття “слово” подано в додатку Б.

Отже, запропонована методика дозволяє дітям шостого року життя ознайомитися із суттєвими ознаками слова (називання, узагальнення); об'єктивувати слово як явище мови; вичленовувати слова у реченнях; розуміти його комунікативну функцію у складі речення; усвідомлювати слова як будівельний матеріал для висловлювань-повідомлень; розрізняти слова, які відповідають на різні формально-граматичні запитання: хто? що? який? що робити?; доречно і влучно використовувати слова в різних висловлюваннях; контролювати свідомо і довільно використання слів у мовленні. До початку формування в школі понять про слово і його визначення діти в ДНЗ ознайомлюються з істотними ознаками як передумовою появи в них наукових мовних понять.

Мета пропедевтичного навчання полягала в усвідомленому, практичному оволодінні дітьми знаннями про звук і формуванні початкових умінь звукового аналізу. Експериментальна методика пропедевтики поняття “звук” у дітей шостого року життя передбачала ознайомлення з його *істотними ознаками*: звуки в слові утворюють його зміст; від зміни окремих звуків змінюється зміст вимовленого.

Для досягнення поставленої мети реалізовувалися такі завдання: на *когнітивно-збагачувальному* етапі вводили в лексику дітей слово “звук” як мовний термін у процесі ознайомлення з його суттєвими ознаками; знайомили дітей зі смислорозрізнявальною функцією звуків, учили об'єктивувати звуки як одиниці мови; зокрема що слово складається із

звуків, із звуків утворюються різноманітні слова, звуки ми чуємо й вимовляємо.

На репродуктивно-діяльнісному етапі формували вміння добирати слова на запропонований звук; відрізнити звуки мовні й немовні; диференціювати голосні та приголосні звуки на слух.

Рефлексивно-оцінювальний етап експериментального навчання забезпечував розвиток фонематичного слуху; контроль правильності вимовляння звуків, оцінювання звуковимови однолітків, рефлексування мовлення як звукового явища. Послідовність завдань роботи над поняттям “звук” пропонуємо в табл. 3. (Див. додаток 3).

До програмового змісту проведених комплексних і інтегрованих занять включалися когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти пропедевтичної метамовної роботи над поняттям “звук”, які відображали етапність метамовно-звукового навчання дітей. Наголошували, що звуки ми чуємо й вимовляємо; учили усвідомлювати звук як самостійну мовну одиницю; визначали, яким звуком починається та закінчується слово; називали слова з поданим звуком; показували смислорозрізнявальну роль звуків у словах. Працювали з дошкільниками над упізнанням звуків мови, природи; називанням звуків мови, природних звуків. Виховували інтерес до дії із звуком як із лінгвістичним явищем. Закріплювали знання дітей про мовні звуки. Наводимо деякі з них.

Тема: “Ознайомлення із словом “звук”

Програмовий зміст: ознайомлення із словом “звук”. Учити дітей виділяти звуки зі слів (елементарний звуковий аналіз слова), об’єктивувати їх. Закріплювати знання дітей про слово. Розвивати вміння слухати й чути слова, які вимовляємо. Виховувати інтерес до звуків.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення, бесіда, нагадування, підказка), практично-теоретичні (артикуляції слів і звуків, спостереження над мовою, диференціювання мовних одиниць, мовний аналіз).

Засоби: дидактичний мовний матеріал, дидактичні картинки.

Хід заняття. Вихователь: Ми уже з вами знаємо, що коли говоримо, вимовляємо слова. Слів є дуже багато, вони різні. За допомогою слів ми називаємо предмети, істоти, дії, ознаки предметів. Усі слова ми вимовляємо й чуємо, вони звучать. Промовте слово. (Діти промовляють - *жук*). Вихователь говорить, що це слово можна промовити голосно й тихо (пропонує дітям промовити). Вихователь: - Коли ми промовляємо слово, то чуємо його звучання (протяжно промовляє його *жук*), давайте всі разом протяжно промовимо слово (промовляють), що ми чуємо у слові? Діти відповідають, а вихователь спонукає їх дати відповідь (звуки). Вихователь пропонує дітям по черзі роздільно вимовити звуки слова. (Діти з допомогою вихователя виконують завдання.)

Вихователь: - Звуки ми чуємо й вимовляємо: [А], [К], [М], [О]. Я вимовляю звуки, а ви їх чуєте. Звуки можна вимовити окремо – по одному: д-і-м, р-і-к, а можна, поєднуючи між собою у слові – дім, рік. Отже, із звуків складаються слова.

Вихователь: - Послухайте, я вимовлю слово, яке ви всі дуже любите: “мама”. Які звуки ви чуєте в ньому? Далі діти разом із вихователем по-черзі вимовляють усі звуки слова: *м-а-м-а*.

Вихователь (показує картинку), назвіть, хто зображений на картинці?

Діти: - Жук.

Вихователь: - Які звуки ви чуєте у слові “жук”? Із яких звуків складається це слово? Назвіть їх. Вихователь слідує, щоб діти правильно визначили й називали звуки, допомагає їм.

Діти: – [Ж]-[У]-[К].

Аналогічно вихователь проводить із дітьми аналіз інших слів: “кіт”, “мак”, “сир”, використовуючи картки із зображенням предметів та порожніх віконечок для звуків. Пропонує слідкувати за правильністю виконання завдання. У кінці вихователь разом із дітьми робить висновок:

Вихователь: - Слова складаються із звуків, у мові є багато звуків (пропонує дітям вимовити їх), діти називають - (м, а, т, о, ж, к), кожен звук окремо нічого не називає, його можна тільки вимовити й почути. Якщо об'єднати звуки в слові, то отримаємо назву, наприклад, квітки (показує на картинці зображення маку). Отже, із звуків складаються слова, які щось називають. У ході роботи над звуком вихователь спонукав дітей до рефлексії та контролю правильності вимовлених звуків. Проводиться підсумок заняття.

Тема: “Ознайомлення зі словами, що схоже звучать”

Програмовий зміст: учити дітей на основі розрізнення схожих за звучанням слів визначати і усвідомлювати смислорозрізнявальну функцію звуків. Закріплювати уміння виділяти звуки у словах. Удосконалювати вміння висловлюватися, будуючи речення, доречно добирати слова; будувати розповідь. Розвивати фонематичний слух, рефлексувати звуковий склад слів, оцінювати звуковимову слів, речень. Виховувати зацікавленість до дії зі звуком.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), практично-теоретичні (спостереження над мовою, мовний аналіз, диференціації мовних одиниць, вичленування, артикуляції).

Засоби: дидактичний мовний матеріал, набори картинок, шнурочки.

Хід заняття. Дидактична гра “Відшукайте подібні слова”. Вихователь пропонував дітям розглянути картинки, на яких зображені рак, мак, бак, зірка, нірка, дірка, кит, кіт, кут, коса, коза, кора. Завдання: узяти картинку і назвати, що на ній зображено.

Вихователь: - До цього слова знайдіть інші слова, що схоже звучать. Знайшовши, з'єднайте їх шнурочком. Показує й допомагає дітям.

Вихователь: - Яким словом ми назвемо перше зображення? Що це? (Кит). Тепер шукаємо зображення, яке позначається схожим словом. Що це? – (Кіт). Прислухайтесь, як схоже звучать ці слова: кит-кіт. У цих словах однакова кількість звуків і різняться вони лише одним, яким? – [-и-і-]. З'єднаємо зображення кита й kota шнурочком. Так само треба зробити з іншими зображеннями, з'єднуючи тільки ті, назви яких звучать подібно. Діти виконують завдання, а вихователь визначає переможців, тих, хто правильно з'єднав схожі за звучанням слова.

Вихователь пропонує дітям придумати різні за смислом але схожі за звучанням слова, “наштовхує” дітей на утворення подібних слів, наприклад, зірка, нірка, дірка, бірка, кірка, гірка; сало, мало, рало, жало; коса, роса; рак, рік, рик; кит, кіт, кут та ін.

Вихователь: - Так, у нашій мові є багато слів, які подібно звучать і відрізняються тільки одним звуком, і тому називають предмети й речі по-різному. Отже, звуки мови можуть повністю змінювати слова.

Далі вихователь пропонував дітям розповісти про kota і про кита. Діти будували коротенькі розповіді. У ході висловлювань дітей педагог спонукав їх замислюватися над сказаним, оцінювати правильність вимовленого, звертав увагу на точність і виразність добору слів, правильність побудови речень. Під кінець вихователь зробив висновок: слова кіт і кит схоже звучать, їх звучання відрізняє лише звук [і] у слові кіт і звук [и] у слові кит, але означають вони різне. Зі складених вами розповідей очевидно, що ці тварини дуже різні. Підсумок роботи дітей на занятті.

Тема: “Розрізнення мовних звуків”

Програмовий зміст: збагатити знання дітей про звуки мови й звуки природи. Вправляти дітей у роздільному вимовлянні звуків у словах (звуковий аналіз слів). Формувати вміння дітей вичленовувати перший і останній звук у словах. Рефлексувати мовлення, контролювати й аналізувати правильність виконання звукового аналізу, об'єктивувати звуки як мовну дійсність. Виховувати уважність.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), практично-теоретичний (спостереження за мовою, мовний аналіз, артикуляції, диференціації мовних одиниць, вичленування, моделювання), практичний (ігровий).

Засоби: дидактичний мовний матеріал, дидактичні картинки, демонстраційний та роздатковий матеріал для звукового аналізу слів.

Хід заняття. Вихователь демонструє дітям картинки із зображенням домашніх тварин. Хто зображений на картинках ? (Запитує).

Діти: - Це - каченя, теля, козеня, гусак, поросся та ін.

Вихователь: - Давайте згадаємо, за допомогою яких звуків ці тварини спілкуються? (Діти відповідають).

Вихователь: - Це їхня мова, вони спілкуються за допомогою звуків, які ми можемо почути й наслідувати. А люди розмовляють за допомогою слів, які складаються із звуків, що утворені органами людського мовлення. Це звуки мови. Отже, тепер ми знаємо, що говоримо словами, чуємо слова, кажемо слова, вони звучать і складаються зі звуків, які ми вимовляємо.

Вихователь: - А які звуки ви чуєте у слові “баба”, “тато”, “дід”, “сир”, “дім”, “сіно” та ін. Проводиться вправління дітей у роздільному вимовлянні звуків даних слів. Із допомогою вихователя дошкільники вправляються у вимовлянні звуків у їх послідовності в слові, матеріалізації звуків фішками.

Вихователь: - Із чого складаються слова?

Діти: – Слова складаються зі звуків.

Вихователь: - А що таке мовний звук? Хто вимовляє мовні звуки? За допомогою чого ми вимовляємо звуки? В чому ми чуємо звуки? Із чого утворюються слова? (Діти відповідали). Виправляючи й уточнюючи відповіді дітей, педагог пропонував пояснити: - Чому ти так думаєш? Поясни!

Діти під керівництвом вихователя роблять висновок: - Отже, усі слова складаються зі звуків мови. Ми їх чуємо, вимовляємо, виділяємо із слів, позначаємо фішками будуємо із них слова, граємося з ними, але їх не бачимо, а тільки чуємо і вимовляємо.

Потім діти називають тварин, що зображені на картинці, і визначають, яким звуком починається назва тварини. Наприклад, *корова*, це слово починається звуком [к], закінчується звуком [а]. Далі вихователь із дітьми аналізує, яким звуком починаються й закінчуються слова-назви тварин: коза, курча, вовк, змія та ін. Пригадують слова, що починаються на запропонований вихователем звук (за зразком). У ході виконання завдання оцінюють правильність відповідей, виправляють допущені власні помилки та помилки однолітків.

Вихователь: - Тепер ми підійдемо до чарівного мішечка і пограємося з ним, послухаємо, який він звук прошепоче нам. Чуємо, чуємо звук [м]. Давайте придумаємо слова, що починаються цим звуком. Діти промовляють слова: мама, магазин, мило, Маша, мала, мити, миша, машина та ін.

Називання слів, що закінчуються вимовленим вихователем звуком (за зразком). Підсумок заняття.

На занятті з ознайомлення дітей із поняттям “звук” включалися окремі компоненти комунікативної роботи з метою формування в них умінь висловлюватися: вправлення в побудові розповідей, описів, міркувань. Заняття, мовні ігри, вправи й забави з пропедевтики поняття “звук” подані в додатку В.

Важливим моментом у мовленнєвому розвитку дітей – умінні висловлюватися були також їхні судження, висновки, доведення, міркування при поясненні смислових ознак мовних понять, віднесенні виділених ними дефініцій до певної одиниці.

3.4. Порівняльна характеристика рівнів засвоєння мовних понять дітьми старшого дошкільного віку (прикінцевий етап)

Завершальний етап дослідження був присвячений перевірці ефективності розробленої експериментальної методики пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Спеціально організоване навчання проводилося в ЕГ за розробленою нами методикою. У КГ навчання йшло за програмою “Малятко” (розділ “Навчання грамоти”). Після закінчення дослідного навчання було зроблено контрольний зріз в обох групах (ЕГ та КГ).

Контрольний зріз здійснювали за визначеними *критеріями і показниками* засвоєння дітьми старшого дошкільного віку мовних понять. **Когнітивний** критерій та його показники: *повнота усвідомлення поняття (усвідомлене, неусвідомлене); характер осмислення поняття за наявними знаннями (експліцитне, імпліцитне); розуміння поняття (життєве, наукове)*. **Репродуктивний** критерій та його показники: *вміння адекватно використовувати поняття в мовленнєвій практиці; виокремлювати істотні ознаки; розрізнявати мовні одиниці в потоці мовлення*. **Рефлексивний** критерій та його показники: *вміння об’єктивувати мову; добирати мовні засоби; контролювати мовлення*.

До кожного критерію й показника нами було розроблено серію експериментальних завдань. Опишемо їх.

Когнітивний критерій.

Завдання 1. Мета: визначити повноту усвідомлення дітьми понять “звук”, “слово”, “речення” (усвідомлене, неусвідомлене).

I. Експериментатор: “Що таке звук? Як ти думаєш?” - Наташа К. - “Звуки в мові”; Оля С. - ”Звуки в словах”; Олег Д. - “Звук – це коли чути”; Каріна М. - “Звук – це коли дуже кричать”; Діана С. - “Звуки ми чуємо в мовленні й навколо нас. Звуки є у словах”; Віталік Д. - “Звук – це ми чуємо”; Аліна П. - “Звуки промовляємо. Звук змінює смисл, був кіт, а став кит”.

II. Експериментатор: “Що таке слово? Як ти думаєш?” - Марина П. - “Слова у мові”; Руслан О. – “Слово – це стіл”; Аліна Д. - “Слова в реченні, їх багато”; Каріна П. - “Слово – це ... (думає) словами говоримо”; Роман В. - “Слова називають предмети, одне слово може називати декілька схожих предметів”; Віталік Д. – “Слово складаються із звуків мови”; Максимко А.– “Слова в казці розповідають”.

III. Експериментатор: “Що таке речення? Як ти думаєш?” - Альоша Г.: “Це багато слів”; Костя Р.: “Реченнями розповідаємо”; Діана Д.: - “Речення щось повідомляє”; Діана С. - “Речення – це два, три слова, які розповідають”; Віка П. “Речення – це розповідання”; Віталік Д. – “Речення розповідає про котика”; Іра П. – “У реченні є смисл”.

З відповідей дітей на запитання “Що таке звук, слово, речення?” з’ясовано, що 28% дітей шостого року життя мали достатнє розуміння мовних понять звук, слово, речення для подальшого наукового їх усвідомлення. Про це свідчать такі відповіді дітей “Звуки у мові”, “Звуки промовляємо і чуємо”; “Слова у мові”, “Слова називають предмети”; “У реченні є смисл”; “Речення про щось повідомляє”; “Речення – це про пташку можна щось сказати”. 47% опитаних дітей шостого року життя пов’язували поняття із процесом говоріння та сприймання на слух “Звук – це коли дуже кричать”, “Звук – це коли чути”; “Словами говоримо”, “Реченнями говоримо”, “Речення – це розповідання про котика” тощо. Проявлялась

спонтанна рефлексія над мовленням, намагання об'єктивувати одиниці мови. Пояснюючи свої судження про речення, діти оперували одиницями смислу. Виявлені відповіді дітей типу: “Слово – це звуки”, “Слово – це стіл”, “Слова в казці розповідають”, “Слова в реченні, їх багато”; “Речення – це слова”, “Речення - це багато слів” - свідчать про оперування кількісними ознаками мовних понять, про їх “прозорість” у дітей, про утворення понять за типом житейського, що ґрунтуються на неусвідомленому спонтанному аналізі мовлення. Такі відповіді були характерними для 25% дітей. Після експериментального навчання їхні мовні поняття залишилися неусвідомленими. Дітей, які не відповідали на запитання дослідника не виявлено.

Завдання 2. Мета: визначити характер осмислення понять “звук”, “слово”, “речення” дітьми за наявними знаннями (експліцитне, імпліцитне).

I. Експериментатор: - “Які ти знаєш звуки? Вимови їх”. - Аня І. – “Голосні знаю [а] [і],[о] [е] ”; Іра Д. – “Знаю приголосні звуки [ш], [с], [на], [п]; Аня Б. – “Знаю всі приголосні й голосні звуки [м], [в], [к], [а] ...”; Іра С. – “Знаю звуки [а], [о]”. Артикуляційно виразно вимовляє їх; Каріна М. – “Знаю звуки природи: звук няв-няв, гав-гав, ку-ку-ку ...”; Андрій К. – “Ш-ш-ш – шелестить вітер листям, ще трактор – др-р-р”; “Д-з-з-з – дзижчить муха - ці звуки, ми чуємо в природі”.

II. Експериментатор. – “Які ти знаєш слова? Що ти знаєш про слова?”. Діти відповідали: Марійка Н. – “Знаю слово яблуко. Воно називає його”; Вадим Ю. – “Знаю слово чашка. Про слова я знаю, що вони називають іграшки”; Юля Л. – “Багато знаю слів, розмовляю словами”; Настя П. – “Мама. Ще одним словом можна назвати багато всього, і стіл, і ліжко, і диван, і шафа, називаються одним словом - меблі...”; Марійка Ш. – “Я знаю багато слів, які кажуть, що робить котик ... грається, стрибає, ще лежить, п’є молочко ...”; Андрій Б. – “Знаю слово – ім’я, Саша”; Оля К. – “Знаю слова, що розповідають, який котик, пухнастий, довговусий, м’якенький, грайливий”.

Олег Г. – “Знаю слова, вони в реченні”. Іра Д. - Я знаю такі слова, (називає, кіт, кит), що якщо по-іншому сказати, то буде друге слово”

III. Експериментатор. – “Що ти знаєш про речення? Склади речення”. Діти відповідали: Юля П. – “У реченні щось повідомляється. Мама купила цукерки – це речення”; Катя Д. – “У реченні слова всі разом про щось повідомляють. Сірий котик грається”; Альоша К. – “Діти ідуть на двір. Це речення, бо тут усе зрозуміло, в реченні так повинно бути”; Женя Ф. – “Мені дуже подобається лялька Барбі. Це речення, бо я сказала все до кінця, що хотіла сказати про свою ляльку”; Віка Н. – “У мене дома багато іграшок. Це речення, бо я розповіла про іграшки”.

Результати перевірки характеру осмислення понять звук, слово, речення за наявними знаннями дітьми шостого року життя після експериментального навчання свідчать, що 41% опитаних дітей артикуляційно виразно вимовляли звуки й давали осмислені, усвідомлені знання про звуки (в межах експериментальної роботи). Виявлені експліцитні знання – осмислені, проявлені: звуки є мовні й не мовні, ми їх чуємо, промовляємо, один звук може змінити смисл слова, слово розкладається на звуки, зі слів складаються речення, вони членуються на слова. В 47% дітей виявлено імпліцитні знання – непроявлені, неусвідомлені, – діти правильно називають звуки, слова, речення, але нічого не можуть сказати про них, оперують тільки термінами й користуються кількісною ознакою (у реченні – слова; в слові звуки). 12% дітей не змогли правильно виконати завдання дослідника: вимовити звуки, назвати слова, скласти речення.

Завдання 3. Мета: визначити розуміння дітьми понять “звук”, “слово”, “речення” (життєве, наукове).

I. Експериментатор: - “Чому ти так думаєш, що це звук?” Роман Ш. – “Я його промовляю й чуємо”; Марина Д. – “Він звучить”; Тимко А. – “Ми звуки вимовляємо”; Іра Р. – “Бо він голосний, є ще приголосні звуки”; Юля К. –

“Ми його чуємо в мові”; Наташа К. – “Звуки ми чуємо й можемо повторити”; Андрій Б. – “У книжці, їх читаємо в словах”, Ігор Г. – “Звуки ми вимовляємо за допомогою зубів, губ, язика ...”; Костя А. – “Із звуків складаються слова, звуки в словах”; Катя С. – “Якщо в слові замінити один звук іншим то слово буде означати інше, буде друге слово”; Богдан Х. – “Бо він голосний, якщо звук [і] поставить у слово кит, тоді вийде кіт, він змінює слово”.

II. Експериментатор: - “Чому ти так думаєш, що це слово?” - Катя Л. – “Воно називає предмети”; Олег. – “Слово сказав і зрозуміло”; Наташа Г. – “Ми його промовляємо”; Максимко З. – “Бо словами розмовляємо”; - Іра Д. – “Чуємо його”; Аня А. – “Тому, що “стіл” – це слово”; Христина А. – “Слова зрозумілі”; Владик К. – “Бо з цим словом можна розповідати, складати речення”; Аня С. – “Словами розповідають нам, яка лисичка, що вона робить, яке у неї є ім’я”; Діма П. – “Бо якщо запитати: - Хто це? Можна сказати – Шарик. А далі, якщо спитати: - Який він? то відповісти – кудлатий. А ще запитати: - Що він робить?, - гавкає, бігає, гризе. ”

III. Експериментатор: - “Чому ти так думаєш, що це речення?” - Рома Ш. – “Бо воно складається зі слів і повідомляє про котика, тут все зрозуміло про котка”; Оля М. – “Речення, тому що в ньому є слова, вони пов’язані за смислом, тому що воно складається зі слів”; Наташа К. – “Це речення. У реченні все зрозуміло, що сказано. Тут повідомляють про голубів. Є смисл”; Іра П. - “Це речення, бо тут є слова, пов’язані за смислом і зрозуміло все про хлопчика”; Аня А. – “Речення, бо у ньому запитують, який їжачок?”; Марина Ш. – “Це речення, тому що тут просять розповісти про іграшки”.

У опитуваних дітей шостого року життя (26%) виявлене наближене до наукового розуміння мовних понять звук, слово, речення, вони оперували двома, рідше трьома смисловими ознаками. Про це свідчать відповіді дітей: “Я його промовляю і чуємо, є голосні й приголосні”, “Слово називає предмети, декілька схожих предметів”; “У реченні все зрозуміло, що говориться. Тут повідомляється про голубів” тощо. У 59 % опитаних дітей

виявлена осмисленість і усвідомленість суттєвих ознак. Але висловлюючи свої думки, (чому вони так думають, що це звук, слово, речення), не завжди вміли доказово обґрунтувати своє судження, оперували однією смисловою ознакою; не завжди вірно виправляли свої висловлювання в ході міркувань. Крім того, відповідаючи, деякі дітей схилилися й до кількісної ознаки визначення понять: “Звуки в словах”, “Речення, тому що в ньому є слова, тому, що воно складається зі слів” тощо, не беручи до уваги смисловий зв’язок слів і повідомлення, що міститься в реченнях. Це свідчить про наявність у дітей понять все ще наближених до житейських. Виявлено 14% дітей, в яких спостерігалось нерозуміння мовних понять, їх яскраво виражений житейський характер. “У книжці читають речення, ще кажуть”; “Це не речення – це розповідь, бо воно розповідає”. “У книжці, читаємо слова”. Дітей, які не вступали в контакт із дослідником не виявлено.

Репродуктивний критерій.

Завдання 1. Мета: визначити вміння дітей виокремлювати істотні ознаки мовленнєвих понять “звук”, “слово”, “речення”.

I. Експериментатор вимовляє звук. - “Що я вимовила? Яким чином ти довідався, що це звук?”, “Що тобі допомогло визначити, що це звук?”. Оля М. – “Я почула як він звучить - [а], так ми робили на занятті. Можна придумати слово, що починається цим звуком”; Марина Д. – “На занятті говорили, що є звуки голосні й приголосні, я їх запам’ятала. Ще є звуки, які ми чуємо в природі. Ви вимовили мовний звук”; Олексійко Ш. – “Почув і повторив звуки, як казала вихователька”; Аня А. – “Почув звук. Звуки в словах. Якщо змінити хоч один звук у слові, зміниться все слово, воно буде означати інше”; Коля Ф. – “Я вимовив звук із допомогою язика, губ і почув”; Юля М. – “Я його почула та вимовила, ще можу пригадати слово з цим звуком”.

II. Експериментатор називає слова. - “Що я вимовила? Яким чином ти довідався, що це слово?” або “Що тобі допомогло визначити, що це слово?”
Рома М. – “Бо його вимовляють, я чую, воно називає іграшку”; Іра Д. . – “Ви промовили слова, ми говоримо словами й повторюємо їх”; Інна С. – “Слова кажуть, називають ними все, слова складаються із звуків, які ми чуємо, одним словом Ви сказали про різні іграшки: і про ведмедика, і про лисичку...; Віталік Д. – “Бо вони називають різні іграшки, різні фрукти, словами кажуть, які вони ...”; Саша П. – “Бо сказав слово, і зрозуміло, що це таке”; Оля М. – “Сказав слово ведмедик, і все зрозуміло, що це іграшка”; Діана С. – “Слова називають усе: і що робить тато, і яка у Тані хустинка тощо”.

III. Експериментатор вимовляє речення. - “Що я вимовила? Яким чином ти довідався, що це речення?” або “Що тобі допомогло визначити, що це речення?” Катя А. – “Речення, тому що в ньому є слова, тому, що воно складається зі слів, повідомляє про котика й все в ньому зрозуміло. Ви все сказали до кінця”; Катя Д. – “Бо в ньому все зрозуміло, що Ви хотіли сказати й слова тут пов’язані за смислом”; Ігор К. – “Це речення, ... тут три слова й зрозуміло що просять”; Наташа Г. – “У ньому є смисл і все зрозуміло, що кажуть”; Олег Р. – “У реченні зрозуміло, що запитують”; Оля А. – “Бо воно розповідає про лисичку й все зрозуміло. Не треба більше нічого добавлять”.

Із проведеного опитування стає очевидним, що частина дітей шостого року життя (21%) за період експериментального навчання оволоділа суттєвими ознаками понять звук, слово, речення. Про це свідчать такі відповіді: “Слова називають усе”, Слово називає, ...означає дії, які роблять люди”; “У реченні зрозуміло все, що хотіли запитати, є слова об’єднані за смислом” тощо. Пояснюючи, звідки вони довідались, що це - звук, слово чи речення, діти називали від однієї до трьох суттєвих ознак мовних понять. Крім того, виявлено 42% опитаних дітей, які намагалися висловлювати своє судження, спираючись на смислову ознаку, але не змогли аргументовано пояснити свою думку. Вони конкретизували, наприклад, “Бо сказали слово “іграшка”, й все зрозуміло”; “У реченні зрозуміло, що запитують про хлопчика”, “Речення, тому що воно повідомляє про котика, що він п’є молочко” тощо. 37% опитаних дітей не достатньо оволоділи суттєвими ознаками мовних понять, свою аргументацію вони будували на основі відтворення знань, про кількісні ознаки мовних понять: “Це речення, воно повідомляє, ... тут два, три слова”, “У реченні багато слів”.

Завдання 2. Мета: визначати вміння дітей адекватно використовувати поняття в мовленнєвій практиці.

I. Експериментатор: - “Підбери слово з трьох звуків”. Віталік Д. – “Кіт”; Вадим Ю. – “У - ха - ті”; Юля І. – “Сніг”; Ваня Г. – “Хліб”; Оля Ю. – “Мак”.

II. Експериментатор: - “Склади речення зі словами: дружба, квіти, веселий, старанно, ”грається. Вадим Д. – “Квіти ростуть на клумбі”; Віка Н. – “Квіти розцвіли й пахнуть”; Владик Т. – “Прийшло веселе свято”; Олег Я. –

“Хлопчики старанно працювали”; Костя А. – “Діти дружно гралися”; Аліна В. – “Діти весело співають”; “Котик грається з клубочком”.

III. Експериментатор: - “Розкажи про домашню тваринку, яка є в тебе вдома”

Віталік Д. - “У мене дома є котик. Його ім’я Буцик. Котик веселий, стрибає, грається. Буцик дуже любить їсти рибку. У великі морози він спить на теплому”. Аня А. – “У моєї бабусі є собака Сільва. Вона молода, любить гризти кісточки, стрибає на будку. Сільва, вона дуже мене любить”. Андрій Б. – “Дома в мене є рибки – гупії і мечоносці, мама купила. Рибки живуть у акваріумі великому, вони там плавають. Я їм даю їсти корм. Мечоносці червоні такі, в них хвости довгі, ну плавники. В гупіїв красиві різнокольорові хвости”.

Виконуючи завдання, 27% опитаних дошкільників правильно використовували мовні одиниці, голосні й приголосні звуки; вимовляли слова з трьох звуків: “мак, сир, рак, кит, кіт”, з якими працювали на заняттях; уміли використовувати запропоновані слова при побудові речень, будували закінчені в смисловому відношенні розповідні, запитальні речення у процесі висловлювання. 45% дітей допускали помилки при виконанні тільки одного завдання: помилялися, вимовляючи звуки, чи називаючи слова, що складаються з трьох звуків. Решта опитаних дітей (18%), виконуючи завдання, робили помилки: до звуків відносили склади, слова, речення. Наприклад, “Сніг”; “У- ха - ті”; “На дворі лежить сніг”, “Машинки їдуть по дорозі” тощо. Не вміли використати в розповіді запитальні речення. Не всі побудовані дітьми речення були закінченими за смислом та інтонаційно. Отримані результати свідчать про те, що дошкільники почали оволодівати вміннями використовувати мовні поняття в мовленнєвій практиці.

Завдання 3. Мета: визначити вміння дітей виділяти мовні одиниці в потоці мовлення.

I. Експериментатор: - “Я буду називати слова, а тобі потрібно уважно слухати, щоб визначити, чи є в названих мною словах звук [ж]”. Слова, що пропонувалися дітям: щука, літо, жолудь, жук, шапка, ніж, книжка, поле, жоржини, лящ.

II. Експериментатор: - “Я буду говорити речення, а тобі потрібно уважно слухати й знайти та назвати слова, які є в реченні. Наводимо зразок мовного матеріалу, що пропонувався дітям для виділення слів: “Сонечко яскраво світить”, “Коля і Богдан - товариші”, “Дівчинка допомагає мамі мити посуд”.

III. Експериментатор: - “Я буду розповідати, а тобі потрібно уважно слухати й знайти речення. Наводимо зразок мовного матеріалу, що пропонувався дітям для розрізнення речення: “Микола вже вмів читати. У нього нова книжка. Вона дуже цікава”; “Ми допомагали батькам. Яна пасла гусенят. Галя збирала яблука. А я пиляв дрова. Ми молодці!” тощо.

У 32% опитаних дітей не було труднощів у виділенні слів, які містять запропонований вихователем звук, деякі діти безпомилково визначили його позицію в слові (початок, середина, закінчення), правильно членували мовний потік на речення. Виявлена частина дітей (39%), які виконуючи завдання зі словом, мали труднощі, що полягали в невмінні відділити слова з структури словосполучення, й зливали в одне ціле іменники з прийменниками. Наприклад, красиве плаття, весела пісня, у полі, в казці, для деяких дітей - одне слово. Виконуючи завдання з виділення слів із речень, частина дітей членували мовлення наступним чином: “усаду-росло-багатояблунь”; ще їм важко було виділяти слова у, в, на, до, вони відносили їх до звуків. Виділяючи речення, дошкільники допускали інтонаційні та смислові помилки. 19% опитаних дітей, пропускали або не вірно називали слова із запропонованим звуком; помилялися в розрізнюванні слів і звуків; при складанні речень користувалися тільки одним запропонованим словом, не дотримувалися потрібного кількісного складу речення, в них були наявні інтонаційні й смислові помилки, деякі діти не відчували меж окремих речень.

Решта (10%) опитаних дітей старшого дошкільного віку знали мовні терміни, але відповідаючи на запитання не вміли розрізнявати мовні одиниці й правильно виділяти їх із потоку мовлення.

Рефлексивний критерій.

Завдання 1. Мета: визначити вміння дітей об'єктивувати мову.

I. Експериментатор, показуючи дітям іграшку, запитував: - “Що це? ” Діти: - “Паровоз”. Дослідник виконуючи дії з іграшкою протяжно вимовляв: - “У-у-у” і запитує дітей: - “Що ви чуєте?” Даша І. - “Чую звук у-у-у”; Віта М. - “Чую їде паровоз і звук у-у-у”; Аня С. - “У-у-у – паровоз гуде”; Олег С. - “Коли чуємо такий звук у-у-у, то зрозуміло, що десь їде паровоз, навіть тоді, коли ми його не бачимо”; Саша О. - “Звук у-у-у. Машиніст сигналить”;

II. Експериментатор, показуючи дітям іграшку або предмет, запитував: - “Що це?”, коли діти відповідали він продовжував, - “Що ви вимовили?”. Марина В. - “Слово відерце”; Оля Д. - “Слово”; Іра О. - “Відерце”; Тарас І. - “Пірамідка”; Марійка Ш. - “Назву іграшки”; Діма З. - “Слово, яким називається іграшка”.

III. Експериментатор, показуючи дітям дію з іграшкою запитував: - “Що робить м'ячик?”, коли діти відповіли дослідник спонукав їх будувати поширену відповідь, далі він продовжував, - “Що ви вимовили?”. Оля М. - “Речення”; Роман Б. - “Що м'ячик котиться”; Катя Г. - “Повідомлення про м'ячика”; Майя С. - “Слова, що повідомляють про м'ячика”; Костя Ч. - “У реченні я розповів про м'ячика”.

У результаті дослідження виявлено, що (34%) об'єктивують мовні одиниці як явища лінгвістичного світу, розуміють знакову природу мови, не зливають мовні одиниці й відповідні їм реалії матеріального світу про це свідчать такі відповіді дітей: “Чую звук у-у-у”; “Коли чуємо такий звук у-у-у, то зрозуміло, що десь їде паровоз, навіть тоді, коли ми його не бачимо”; “Слово, яким називається іграшка”, “Слово відерце”; “Речення, у якому

повідомляється про м'ячика”; 46% опитаних дітей помилялися, об’єктивуючи мовні одиниці. Виконуючи завдання, вони як правило, не об’єктивували лише одну з мовних одиниць: чи звук, чи слово, чи речення. 20% дітей не об’єктивували мовні одиниці, вони залишалися для них “прозорими”.

Завдання 2. Мета: визначити вміння дітей контролювати мовлення.

I. Експериментатор в ході проведення заняття з розвитку мовлення давав завдання дітям: - “Складіть розповідь про свої улюблені іграшки”.

Розповіді дітей аналізувалися на предмет здійснення ними контролю над власним мовленням і мовленням однолітків. Аналізувалися також судження й розмірковування дітей про мовні одиниці, які були отримані в ході виконання дошкільниками попередніх завдань. У процесі аналізу були зафіксовані вміння дітей здійснювати контроль за мовленням. Ознаками здійснення дітьми контролю власного мовлення та мовлення однолітків були факти того, що вони (37%) виправляли самі себе в ході висловлювань, говорили: “Не так, не так вона говорить, я знаю як сказати, щоб було зрозуміло (говорить)”, “Олег не правильно назвав слова, це не слова-назви ...”; “Я помилився, коли говорив ...”; “Не так треба придумувати речення, щоб було зрозуміло”, “Він сказав не точно”, “Мені не зрозуміло про ведмедика, треба сказати, (говорить), тоді буде зрозуміло все”, “Не правильно це не звуки, – це слова на, ну, но, на” тощо. Зафіксовано, що складаючи розповідь, діти зупиняються, повертаються до попередньо вимовленого слова, словосполучення чи речення, замінюючи їх на граматично правильні, перебудовують помилково складені речення, зупиняються і замислюються над сказаним в ході побудови частин висловлювання. Це свідчить про те, що діти проявляють довільне, рефлексивне, ставлення до мовленнєвої дійсності. 33% старших дошкільників виправляють себе й своїх однолітків, частіше контролюють смисл висловлювань, рідше – конкретні граматичні помилки. Спостереження

свідчать також про те, що без настанов вихователя близько 30% дітей не задумуються ні над смислом, ні над граматичною правильністю свого мовлення, на рефлексують його.

Завдання 3. Для досягнення мети й виявлення стану вмій дітей доцільно добирати мовні засоби дітям пропонувалися такі завдання: - “Опиши свою улюблену іграшку”, “Поміркуй чому потрібно робити добрі справи”.

У процесі аналізу зв'язного мовлення дітей було виявлено, що виконуючи завдання, 36% дошкільників робили спроби добирати доречні мовні засоби у висловлюваннях, замислювалися, як треба вжити те чи інше слово, добирали точні й виразні слова для конкретного контексту.

Спостереження показали, що (27%) дітей не змогли легко віднайти слова, що характерні для опису і міркування та правильно побудувати власне висловлювання. Описуючи улюблену іграшку та розмірковуючи, чому потрібно робити добрі справи, діти змогли доцільно підібрати окремі відповідні мовні засоби: відомі їм лексичні засоби, що утворюють опис. Наприклад: “У ведмедика є великі лапи з гострими кігтями, густа пухнаста, коричнева шуба, ще є голова, а на ній ротик, брівки, чорні очки; розмірковуючи вони, використовували складнопідрядні речення з підрядними причинами, говорили: “Добрі справи потрібно робити тому, що б поважали, любили. Якщо будеш робити добрі справи, то всі хотітимуть з тобою дружити” . Були також виявлені випадки, коли діти (25%) вміли добирати доцільні мовні засоби або тільки до опису, чи до міркування. Однак, 12% дітей мали труднощі з виконанням завдання: “Котик гарний”, “Ведмедик красивий” тощо. Дошкільники відповідали тільки в разі якщо дослідник допомагав їм навідними запитаннями: “Який у котика хвостик?, Яка у нього шубка?, Якого вона кольору?”, “Чому потрібно робити добрі справи?” тощо.

Результати експериментального навчання старших дошкільників характеризували за визначеними ступенями. Кількісні результати засвоєння

мовних понять за визначеними критеріями та ступенями засвоєння проілюстровано в таблиці 1.1

Таблиця 1.1.

**Зіставлення ступенів розуміння дітьми шостого року життя
(ЕГ і КГ) понять “звук”, “слово”, “речення”.**

	Критерії	Кількість дітей (%)							
		1.Ступінь елементарного розуміння мовних понять		2. Ступінь початкового усвідомлення мовних понять		3. ступінь недостатнього усвідомлення мовних понять		4. ступінь неусвідомленості мовних понять	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Когнітивний	0,8	32	12,7	51	33,7	17	53,1	-
2	Репродуктивний	3,7	26,7	17,2	42	36,6	31,3	42,5	-
3	Рефлексивний	2,3	33,3	7,3	40,7	53	26	37,4	-

Як бачимо з таблиці 1.1, у результаті експериментального навчання дітей шостого року життя ступінь елементарного розуміння мовних понять (1) у ЕГ порівняно з КГ згідно визначених критеріїв (когнітивний, репродуктивний, рефлексивний) становить – 32%, 26,7%, 33,3%. Дошкільники при виконанні завдань дослідника оперували в основному істотними ознаками мовних понять, тобто знаннями наближеними до наукових. Ступінь початкового усвідомлення мовних

понять (2) у дітей ЕГ помітно зріс: 51%; 42%, 40,7%. Діти, що віднесені до ступенів 1 і 2 оволоділи елементами наукових знань про мову. Кількість дітей віднесених до ступеня недостатнього усвідомлення мовних понять (3) ЕГ становить: 17%, 31,3%, 26%. Нами визначено, що більшість таких дітей ЕГ на стадії констатування взагалі не відповідали на запитання дослідника, а на етапі експериментального пропедевтичного навчання вони робили перші узагальнення, проявляли експліцитні знання, що є основою наукових. Дітей, що взагалі відмовлялися спілкуватися – не виявлено.

Завдяки проведеній експериментальній пропедевтичній роботі над мовними поняттями в значної частини дітей в ЕГ у порівнянні з КГ спостерігалось усвідомлення суттєвих ознак мовних понять, становлення експліцитних знань, наближених до наукового розуміння мовних понять, адекватного їх використання в мовленнєвій практиці, уміння виокремлювати істотні ознаки, розрізнявати одиниці мови, уміння об'єктивувати мову, доречно добирати мовні засоби, контролювати мовлення власне та однолітків. Досягненню мети експериментального навчання сприяли: притаманне дітям “чуття мови”, спонтанна рефлексія й інтуїтивна здатність вичленовувати смисл (про що говориться, йдеться) та розвинуті в дітей одиниці смислу (слова, словосполучення, речення), які не завжди співпадали з мовними одиницями. Психолінгвістичні одиниці (одиниці смислу), створили підґрунтя для елементарних лінгвістичних знань дітей, стали основою для “проростання” через них наукових понять.

Завдяки проведеній експериментальній пропедевтичній роботі над мовними поняттями в значної частини дітей в ЕГ у порівнянні з КГ відбулися зміни: на достатньому рівні засвоєння мовних понять досягли усвідомлення дошкільниками двох, рідше трьох суттєвих ознак мовних понять, у них з'явилися експліцитні знання, діти оволоділи умінням використання їх у мовленнєвій практиці, виокремлювати істотні ознаки, розрізнявати одиниці

мови, об'єктивувати одиниці мови, доречно добирати мовні засоби у висловлюваннях, контролювати й оцінювати мовлення власне та однолітків. Наприклад, “Звуки ми вимовляємо й чуємо; є голосні й приголосні звуки; звуки, в словах”, “У мові звуки, слова, речення, знаю голосні звуки; коли звук переставити у слові, тоді вийде інше слово кіт і кит”; “Слова зрозумілі, називають усе, вони в реченні”; “Слова називають різні іграшки, фрукти, дають імена, словами кажуть, які вони, які іграшки є, в словах звуки”; “У реченні зрозуміло повідомляють про котика, зрозуміло, що сказали, бо слова пов'язані за смислом”; “Речення повідомляє про лисичку й все зрозуміло. Не треба більше нічого добавляти. Ще у реченні можна запитати про лисичку, або попросити її заспівати пісеньку. Ще у реченні можна сказати як я люблю свою маму, що я хочу”. На *задовільному рівні* вони усвідомлювали одну суттєву ознаку, проявляли експліцитні знання про мову, розуміння поняття було близьким до наукового, вони намагалися використовувати поняття в мовленні, вміли виокремлювати одну суттєву ознаку, розрізняли повнозначні слова в реченні, відрізняли речення, слова й звуки, навчилися об'єктивувати мовні одиниці, добирали мовні засоби в своїх висловлюваннях, що не завжди були доречними, проявляли довільність у контролі мовлення, за вказівкою вихователя аналізували розповіді, міркування, описи. На *низькому рівні* - недостатньо усвідомили поняття (особливо звук), не проявляли експліцитних мовних знань, хоча оперували термінами “звук”, “слово”, “речення”, що залишалися в дітей на рівні житейського, не використовували мовні поняття в мовленнєвій практиці, виокремлювали лише формальні ознаки, проте на інтуїтивному рівні, розрізняли мовні одиниці в потоці мовлення, не розпізнавали реальну й мовну дійсність, мова залишалася для них “прозорою”, мовлення – на рівні мовленнєвої навички, хоча з'явилося уміння контролювати мовлення, але тільки за вказівкою вихователя. Дітей, що залишалися на *стадії формування* мовних понять, не виявлено.

Засвоєння старшими дошкільниками мовних понять вираховували за формулою: $F = (n / m) \cdot 100 \%$, де F – показник пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку; n – кількість дітей, висловлювання про мовні поняття яких характеризувалися показниками певного рівня (достатнього, задовільного, низького рівнів засвоєння мовних понять та стадії їх формування); m – загальна кількість дітей у групі (контрольній чи експериментальній), дані наведено у табл. 1.2.

Таблиця 1.2.

**Зіставлення знань дітей шостого року життя про поняття
“звук”, “слово”, “речення”**

Рівні, мовні поняття	ЕГ (165)				КГ (165)			
	До навчання		Після навчання		До навчання		Після навчання	
		%		%		%		%
<i>Достатній рівень</i> Звук	3	1,6	47	28,5	5	2,6	5	2,8
Слово	4	2,4	54	32,5	5	2,3	6	3,7
Речення	5	2,8	53	30,5	8	4,8	7	4,9
<i>Задовільний рівень</i> Звук	10	6	70	42,4	6	3,8	30	18,2
Слово	15	15,9	75	45,5	26	15,9	43	26
Речення	26	15,9	75	45,5	26	15,9	43	26
<i>Низький рівень</i> Звук	76	46,2	48	29,1	73	45	63	38
Слово	71	43	32	19,4	72	43	66	40
Речення	66	40	36	24	66	40	63	38

Стадія формування	76	46,2	-	-	80	48,6	68	41
Звук								
Слово	75	45,7	-	-	67	41	60,7	36,8
Речення	68	41,3	-	-	65	39,3	52	31,1

Таблиця ілюструє, що у дітей п'яти років життя достатній рівень засвоєння мовних понять у ЕГ зріс: звук – до 28,5%, слово – до 32,5%, речення – до 30,5%; показники задовільного рівня засвоєння мовних понять також збільшилися: звук – 42,4 %, слово – 48,1%, речення – 45,5%; низький рівень засвоєння мовних понять зменшився у порівнянні з КГ і становив: звук – 29,1%, слово – 19,4 %, речення – 24%. Діти, що були віднесені до стадії формування мовних понять у ЕГ, не виявлено.

Зростання знань дітей ЕГ про мовні поняття, порівняно з КГ, відображено в гістограмах (Див. додаток Д).

Спостереження за подальшим мовним і мовленнєвим розвитком дітей ЕГ у 1 класі засвідчив, що вони краще усвідомлювали мовні дефініції і їхні суттєві ознаки. Швидше за інших дітей оволодівали мовними вміннями працювати з висловлюванням: упізнавали його як смислове ціле, визначали його частини, придумували заголовок, поєднували частини висловлювання за допомогою ланцюгового зв'язку, розрізняли різні типи висловлювання - (розповіді, описи, міркування); працюючи над реченням, швидко визначали їх за ознакою закінченості думки, розрізняли їх за типом висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні), складала речення за картинкою; у роботі зі словом добре орієнтувались у виокремленні слів із потоку мовлення, називали слова назви, ознаки, узагальнення, дії; працюючи зі звуком, швидко розрізняли звуки мовні й немовні, добре орієнтувались у називанні позиції запропонованого звука у певних словах (на початку, вкінці, всередині),

придумували слова на запропонований звук у різних позиціях (на початку, вкінці, всередині слова), розуміли смислорозрізнявальне значення звука, розрізняли звуки мовні й немовні.

Позитивні результати пропедевтичної роботи дозволяють стверджувати, що запропонована в навчальному експерименті методика є ефективною, оскільки забезпечила сформованість у дошкільників елементарних умінь щодо спостереження й аналізу мовних явищ, об'єктивації одиниць мови, рефлексивного ставлення до мовлення. Спеціально організоване навчання, розроблений лінгвістичний зміст, підібрані методи, прийоми, організаційні форми, найрізноманітніші засоби пропедевтики сприяли оволодінню дошкільниками основами наукових мовних понять і лінгвістичних знань про мовні одиниці та умінь висловлюватися в різних формах і типах мовлення, здійснювати рефлексію над мовленням, будувати свої судження про мовні дефініції, виокремлювати їхні суттєві ознаки, доцільно оперувати ними, розв'язуючи певні мовленнєві й практичні завдання лінгвістичного аналітико-синтетичного характеру.

Таким чином, шляхом аналізу та порівняння результатів контрольних зрізів та спостереження за подальшим навчанням учнів у першому класі, підтверджено ефективність експериментальної методики пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку; з'ясовано, що висунуте припущення, згідно з яким методика пропедевтики мовних понять у ДНЗ забезпечить достатню мовну підготовку старших дошкільників до навчання в першому класі початкової школи підтверджується завдяки визначеним у ході експериментального навчання спеціальним умовам виконання поставлених завдань та впровадженням в навчання дітей старшого дошкільного віку лінгвістичному змісту пропедевтики, оптимально підібраним методам, засобам, організаційним формам його реалізації.

Висновки з розділу 2.

У констатувальному експерименті з'ясовано, що метамовні процеси, спонтанна рефлексія дітей у ході комунікації відбуваються на рівні неусвідомленого контролю й регулювання дитиною свого мовлення, то мета процеси, що пов'язані з лінгвістичною діяльністю, проявляються у вербальних поясненнях (висловлюваннях) дітей, в оцінках деяких елементів мови, у дефініціюванні “звука”, “слова”, “речення”.

Усне мовлення дитини дошкільного віку до початку навчання в школі залишається мимовільним, інтуїтивно-наслідувальним, спонтанним у лінгвістичному відношенні. У дітей шостого року життя формуються хибні, поверхові, неточні знання про мовні поняття.

Діти старшого дошкільного віку оволодівають житейськими поняттями про мову (метамовою). Це відбувається в повсякденній діяльності дитини й в навчальній, що спеціально організовується дорослими. Перші узагальнення дітей, перші житейські поняття відносно мовних одиниць є, зазвичай, самостійними, спонтанно утвореними, але можуть бути й результатом навчальної діяльності дорослих, що не завжди виправдана з психолінгвістичного й лінгводидактичного погляду.

У дітей формуються мовні поняття “звук”, “слово”, “речення” без усвідомлення ними мовних одиниць. Розуміння мовних одиниць дошкільниками є інтуїтивними, неусвідомленими, хоча дуже стійкими, й змінити їх незвичайно складно. Дошкільники володіють смислом і орієнтуються на нього в мовленні, не помічаючи матеріальної оболонки мовного знака як чогось автономного, не сприймаючи мови як системи одиниць, системи знаків, що мають значення й форму, вони підсвідомо користуються рідною мовою, що як особливий інформаційний світ із самостійною структурою для них не існує. Діти засвоюють мовні значення на рівні інтуїції. Інтуїтивне розуміння можливе завдяки тому,

що ними відчуті, сприйняті, пережиті ті явища, зв'язки між ними, які відповідають одиницям мови, що їх позначають. У дошкільників наявна психофізіологічна основа для усвідомлення мовних понять у віці п'яти років, коли вони вже інтелектуально спроможні осмислювати їх суттєві ознаки. Експліцитні мовні знання в дітей шостого року життя проявляються тільки у формі формальних ознак і є результатом навчання; це основа, що складає ядро мовних знань. У більшості дітей експліцитних мовних знань немає, вони є наявними як індивідуальний випадок.

Для усвідомлення мовних понять та їх осмислення дошкільниками шостого року життя виявлені такі підстави: тяжіння окремих дітей пояснювати мовні терміни, посиляючись на окремі смислові ознаки мовних одиниць, причому без спеціального навчання; розвинене “чуття мови”; спонтанна рефлексія над мовою й мовленням, контроль за правильністю мовлення; запитання дітей про те, що таке слово, літера та ін.; готовність дітей виконувати вправи з використанням мовної термінології: складати речення, давати назви, називати голосні, висловлюватися тощо.

У реальній практиці важко знайти та встановити межі між самостійними узагальненнями дошкільників і тими, що в лінгвістичному відношенні некоректно сформовано в дітей дорослими під час навчання.

У процесі формувального експерименту пропедевтики мовних понять “звук”, “слово”, “речення” нами було забезпечено відповідність лінгвістичної пропедевтики психолінгвістичним особливостям мовленнєвої діяльності дітей (орієнтування на одиниці смислу), відібрані мовні одиниці та їхні суттєві ознаки для осмислення й усвідомлення, дітьми старшого дошкільного віку, що відповідають їхньому мовленнєвому досвіду (спиралися на дитячий “феномен” вичленування і “чуття мови”).

Ураховуючи, що для дітей дошкільного віку легше виконувати операцію аналізу, ніж синтезу, “йшли” висловлювання й членували його на

речення, слова, звуки. Експериментальне навчання здійснювали на когнітивно-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному та рефлексивно-оцінювальному етапах.

У пропедевтичній роботі нестійкі непереконаливі знання дітей замінювалися свідомими експліцитними знаннями суттєвих ознак мовних понять. Діти усвідомлювали процес мовлення, об'єктивували, вичленовували, виділяли мовні одиниці.

Визначені принципи, методи, умови, засоби у процесі проведеного навчального експерименту забезпечили ефективність та продуктивність пропедевтики у старших дошкільників знань про мову. Організоване лінгвістично коректне навчальне мовно-понятійне розвиваюче середовище сприяло усвідомленню дітьми суттєвих ознак мовних одиниць та становленню умінь висловлюватися.

У результаті проведеного навчального експерименту старші дошкільники рефлексували своє мовлення, об'єктивували мову як явище лінгвістичної дійсності. Як показала контрольна перевірка, діти оперували суттєвими ознаками мовних понять, доводили, що та чи інша мовна одиниця належить до певного мовного поняття (категорії, одиниць). В індивідуальному словнику дітей з'явилися терміни “речення”, “слово”, “звук” та уміння висловлюватися. Старші дошкільники навчилися вичленовувати речення з потоку мовлення, класифікувати їх за інтонацією (початок, закінчення) та розрізняти розповідні, питальні й спонукальні. Після експериментального навчання діти уміли вичленовувати слова з речення, звуки зі слів, розрізняти звуки на слух, упізнавати їх, розрізняти звуки мовні й немовні, помічали смислорозрізнавальну функцію звуків.

Отже, проведений формувальний експеримент, у процесі якого апробувалася запропонована методика пропедевтики в старших дошкільників мовних понять та вивчалася динаміка усвідомлення суттєвих ознак в умовах педагогічного стимулювання, показала позитивний результат

та дасть можливість вирішити проблему мовно-понятійної роботи в аспекті наступності й перспективності дошкільної та початкової ланок освіти.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу результатів проведеного дослідження зроблено **висновки**.

У дисертації досліджувалася проблема пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Було виявлено ступені та рівні засвоєння мовних понять “звук”, “слово”, “речення” дітьми старшого дошкільного віку, а також визначено педагогічні умови реалізації методики пропедевтики мовних понять у старших дошкільників.

Пропедевтика мовних понять – це навчання, що забезпечує попереднє оволодіння сутністю мовних понять і з’ясовує обсяги первинного їх усвідомлення. Аналітичним шляхом виявлено, що *джерела генезису мовних понять* сягають молодшого дошкільного віку. Із 3-4-річного віку діти самостійно виявляють інтерес до лінгвістичних явищ (буква, слово, мова). Сприймаючи від дорослих відповідну термінологію, вони спонтанно, суто суб’єктивно заповнюють її нелінгвістичним змістом, не долаючи при цьому дитячого феномена “прозорості значення” мовних одиниць. Тому вперше утворені дітьми мовні поняття носять “життєвський” характер, базуються на фрагментарних несистематизованих знаннях, на випадкових асоціаціях на неістотних, (формальних) ознаках, формуються й тримаються на ситуаційних узагальненнях, результатах некерованої з боку дорослих рефлексії над мовленням, наслідках лінгвістично некоректного навчання.

Причинами недостатньо ефективною підготовчою роботи над мовними поняттями у ДНЗ є недостатнє розмежування дошкільною лінгвометодикою лінгвістичного та мовленнєвого змісту навчання рідної мови, неврахування специфіки методів, необхідних для реалізації комунікативного й лінгвістичного змістовного компонентів. Відтак, унеможлиблюється результативність елементарної первинної мовно-понятійної сформованості в дітей, яка вкрай важлива і необхідна для успішного проходження ними найважливіших етапів подальшого їхнього

мовленнєвого, інтелектуального й особистісного зростання в навчанні у шкільному віці.

Узагальнення емпіричних матеріалів дослідження дало змогу визначити **рівні** засвоєння мовних понять дітьми 5-річного віку: достатній, задовільний, низький та стадія формування елементарних наукових знань про суттєві ознаки мовних понять і відповідно зафіксувати деякі (порівняно з результатами констатувального експерименту) якісні зміни в початковому оволодінні лінгвістичними поняттями, зокрема усвідомленості істотних орієнтирів мовних одиниць, первинне об'єктивування мови як лінгвістичної дійсності, розвиток комунікативних умінь.

Експериментальне навчання, що здійснювалося на *когнітивно-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному та рефлексійно-оцінювальному* етапах, засвідчило ефективність запропонованих **методів**: *дидактичних* (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні), проблемні, дослідницькі та *лінгвометодичних* (практико-теоретичні – спостереження над мовою, мовний аналіз, моделювання тощо, практичні – мовленнєві ігри, вправи, комунікативні ситуації і ін.); **організаційних форм** (фронтальні комплексні заняття, індивідуальна та індивідуально-групова робота, дидактичні ігри тощо); **засобів** (дидактичний демонстраційний, роздатковий матеріал, художня література, ТЗН тощо). Вони забезпечували первинне усвідомлення дітьми суттєвих ознак мовних понять і ефективний розвиток умінь висловлюватися.

Експериментом встановлено, що саме в дошкільному віці мовні одиниці мають уперше стати для дітей предметом спостереження, аналізу, порівняння, співставлення, узагальнення, а мовні поняття – предметом початкового елементарного осмислення й усвідомлення, оскільки пропедевтичний дошкільний лінгвістичний етап у роботі над мовними поняттями своєчасно, на оптимальному для цього віку рівні, підтримує зростаючий інтерес дітей до лінгвістичної дійсності, їхні ранні прояви

метамовного розвитку й природну здатність до відрефлексовування власного мовлення, а також задовольняє потребу дошкільників в ігрових діях із звуками, буквами, реченнями, текстами, у читанні й друкуванні слів.

Підтверджено, що мета пропедевтичної мовної роботи має бути підпорядкована кінцевій меті навчання рідної мови – повноцінному розвитку комунікативних умінь, а її завдання – конкретизувати мету лінгвістичного підведення до понять на дошкільному етапі мовної освіти, що створить умови своєчасно розпочати формування мовленнєвих умінь.

Доведено, що **змістом** пропедевтики у ДНЗ мають бути смислові ознаки мовних понять; що впровадження лінгвістично спрямованого змісту пропедевтики сприяє оволодінню початковими відомостями з граматики й “зародженню” в дошкільників основ наукових понять, первинній об’єктивації мови й рефлексії над власним мовленням, становленню елементарних мовленнєвих умінь, а відтак, реалізації наступності між дошкільною й початковою мовленнєвою освітою.

Експериментально перевірено, що дитяча природна інтуїтивна здатність (мовна компетенція) до відчуття й сприймання мови - вміння створювати й розуміти одиниці смислу, дискретність мовлення – є необхідною основою для усвідомлення дітьми суттєвих ознак мовних понять: розвитку аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, формування умінь висловлюватися. Лінгвометодика пропедевтики будується на врахуванні випереджального розвитку в дітей аналізу перед синтезом. Це передбачає певну послідовність уведення одиниць мови від найвищого рівня (тексту-висловлювання) до нижчих (речення, слова, звуки) та осмислення дітьми їх суттєвих ознак. Усвідомлене виділення дітьми в їхніх висловлюваннях речень і слів позитивно вплинуло на оволодіння дошкільниками першими мовленнєвими вміннями.

Педагогічними умовами пропедевтики мовних понять виступили: введення у пропедевтичний метамовний процес одиниць мови, “звук”,

“слово”, “речення”, що спонтанно, неусвідомлено вичленовуються дітьми у їхньому мовленні; усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку суттєвих ознак мовних одиниць; упровадження у процес навчання дошкільників лінгвістичного змісту, методів, форм і засобів, що забезпечили дітям об’єктивацію мови, комунікативні вміння й рефлексію над мовленням.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що наприкінці експериментального навчання в ЕГ перерозподіл у рівнях відбувся таким чином: достатній рівень зріс з 2,1 % до 30,5 %, на задовільному рівні кількість дітей збільшилася до 44,3 %, низький рівень зменшився на 17,7 % дітей. Старших дошкільників, які б перебували на стадії формування мовних понять не було виявлено. Отримані результати свідчать, що у процесі дослідного навчання відбулися позитивні зміни в оволодінні дітьми суттєвими ознаками мовних понять, у початкових вміннях об’єктивувати мовні одиниці та рефлексувати мовлення.

Проблема пропедевтики мовних понять у дітей шостого року життя не вичерпується результатами виконаної роботи. Подальшого дослідження потребує специфіка пропедевтичної роботи з дошкільниками над мовними поняттями: склад, буква (літера) тощо, що має особливе значення для навчання читання, письма; наступність у роботі над мовними поняттями на різних рівнях мовної освіти; створення інваріативних методик пропедевтики мовних понять у ДНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 288 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 1998. – 400 с.
3. Ахманова О.С. О психолингвистике. – М.: МГУ, 1958. - 64 с.
4. Бабич Н.Д. Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови. – Чернівці: Рута, 2000. – 174 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. -№ 1. - С. 6-9.
6. Беляєв О.М. та ін. Методика вивчення української мови в школі. – К.: Рад. шк., 1987. – 244с.
7. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис. Канд. пед. наук. М., 1982. – 24 с.
8. Блонский П.П. Этапы развития детской речи // Избр. пед. произв. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
9. Блонский П.П. Педология / Под ред. В.А.Сластенина: - М.: ВЛАДОС, 2000. – 287 с.
- 10.Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе М., 1959.- С. 217-118.
- 11.Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. - М., 1960. – Т. 2. – 448 с.
- 12.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Педагогика, 1966. – 307 с.
- 13.Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. шк., 1984. – 176 с.
- 14.Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища шк., 1993. – 327 с.

15. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216 с.
16. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. // Вопросы психологии. – 1997. - № 1. – С. 33-44.
17. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Изд. Акад. пед. наук РСФСР. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1946. – Вып. 3. – С. 27-60.
18. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.- 464 с.
19. Большой психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур. – М.: ВеЧе, АСТ, 2003. – Т.1 – 592 с.; Т.2. – 560 с.
20. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
21. Брудна Н.О., Походжай Н.Я., Шост Н.Б. Уроки навчання грамоти. 1 клас. – Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2002. – 272 с.
22. Булаховський Л.А. Дитяча мова // Основи мовознавства. –Х., 1928. – С.12-16.
23. Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства. –К.: Рад.шк., 1955. –248 с.
24. Булаховський Л.А. Психологія мови // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Наук. думка, 1975. - Т.1. – С. 91-97.
25. Варзацька Л.О. Навчати мови і мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1986. –104 с.
26. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: методичний посібник для вчителів. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 228 с.
27. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Навчання грамоти в підготовчих класах. - К.: Рад. шк., 1982. – С.25.
28. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 класі чотирирічної початкової школи. - К.: Рад. шк., 1986. – 165с.

29. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в 4-річній початковій школі. - К.: Освіта, 1992. – 216 с.
30. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Початкова школа. – 1997. - № 2. – С. 2-6.
31. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у мовленнєвому розвитку дошкільників та учнів першого класу // Дитинство: наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [Зб.] / Укл. Д.С.Мазоха, О.О.Борисова, Н.В.Ігнатенко. – Пряслав-Хмельницький, 2000. – С. 138-140.
32. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. -№ 1. –С.11-15.
33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001 – 1440с.
34. Виноградов В.В. Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1950. – С. 183-256.
35. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. – 1953. - № 5. – С. 3-39.
36. Виноградов В.В. Грамматика русского языка. – М.: Наука, 1970. – 766 с.
37. Виноградова Н.Ф. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.
38. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Грищенко А.П. Граматика української мови. – К.: Рад. шк., 1982. –209 с.
39. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Семантико-синтаксична структура речення. – К.: Наук. думка, 1983. – 219 с.
40. Вихованець І.Р. Граматика української мови. – К.: Либідь, 1993. – 367с.
41. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад. шк., 1976. – 269 с.
42. Возрастные возможности усвоения знаний (Младшие классы) / Под ред. Д.Б.Элькониной, В.В.Давыдова. – М., Просвещение, 1966. – 442 с.
43. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. – М.: - 2002 – С. 22-24.

44. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б.Элькониной, В.В.Давыдова. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 287 с.
45. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
46. Выготский Л.С. Проблема сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. - С. 178-196.
47. Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 Т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. - С. 184-294.
48. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 Т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6-361.
49. Выготский Л.С. Экспериментальное исследование развития понятий // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.- С. 23-80.
50. Выготский Л.С. Развитие речи и мышления // Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. – Т.3.- С. 254-273.
51. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці. – Донецьк: Либідь, 2001. – 218 с.
52. Гальперин П.Я. О формировании чувственных образов и понятий: Материалы совещания по психологии (1-6 июля 1955г.). – М., 1957. – С. 14-15.
53. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР . – М.: Наука, 1959. – Т.1. – С. 441-469.
54. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - № 1. – С. 15-25.
55. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятий” / В кн. Возрастные возможности усвоения знаний. – М., 1966. – 50 с.
56. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236-277.

57. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. - №4. – С. 22-34.
58. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
59. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. – Саратов.. Из-во Саратовского ун-та, 1981. – 323 с.
60. Герасимова А.С. и др. Уникальная методика развития речи дошкольников. –СПб: Нева, 2002. – 688с.
61. Головин Б.Н. Введение в языкознание. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.
62. Головин С.Ю. Словарь психолога-практиканта. – Минск: Харвест, 2001.- 976 с.
63. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 684 с.
64. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики.–М.: Лабіринт, 1998. –256 с.
65. Давыдов В.В. О методике исследования усвоения понятий детьми // Докл. АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1957. – Т.4 – С. 12-24.
66. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424с.
67. Давыдов В.В Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
68. Дем'яненко С.Д., Калмикова Л.О., Фомічова Г.О. Мовна підготовка дошкільників до навчання в школі // Дитинство: наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [Зб.] / Укл. Д.С.Мазоха, О.О.Борисова, Н.В.Ігнатенко. – Переяслав-Хмельницький: Палітра, 2000. – С. 149-151.
69. Дем'яненко С.Д. Психологічні можливості старших дошкільників у засвоєнні граматичних понять (на матеріалі слова) // Гуманітарний вісник

- Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди: Науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 37-43.
70. Дем'яненко С.Д. Одиниці вивчення мови старшими дошкільниками в розрізі лінгвістичних положень // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXIV. / За загальною редакцією В.І.Скрипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 118 – 123.
71. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. – 2000. - № 23. – 7 червня.
72. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя: ЛПС, 2000. – 268 с.
73. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 84 с.
74. Добромислов В.А. Работа над раскрытием понятия слова в школе // Русский язык. – 1949. - № 2. – С. 21-22.
75. Доленко М.Т., Дацюк І.І. Квашук А.Г. Сучасна українська мова. - К.: Вища шк., 1987.- 349 с.
76. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища шк., 1987. – 182 с.
77. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи В сб. В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 52.
78. Жовтобрюх М.А. Українська літературна мова. – К.: Наук. думка, 1984. – 255 с.
79. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964. – 246 с.
80. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
81. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. – М.: Педагогика, 1978. – 150 с.

82. Загальна психологія / Упор. С.Д.Максименко, В.О.Зайчук, В.В.Клименко, В.О.Соловієнко. – К.: Форум, 2000. – 540 с.
83. Запорожец А.В. Роль элементов практики в схеме порождения речи в развитии мышления у детей // Изб. психол. произв.: В 2т. – СПб.: Питер, – Т.1. – С. 155-176.
84. Зарандия М.И. К вопросу об умственных возможностях детей дошкольного возраста // В кн.: Экспериментальное исследование по проблеме перестройки начального обучения. – Тбилиси, 1969. – С. 38.
85. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
86. Зингер Л.Р. Общая фонетика. - М.: Просвещение, 1979. – С.31.
87. Иваненко А.П. Подготовка к обучению грамоте в детском саду. – К.: Рад. шк., 1987. – 128 с.
88. Кабанова-Мелер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. - С.94.
89. Калмикова Л.О. За вимогами наступності (робота над реченням у процесі мовної підготовки до школи) // Дошкільне виховання. -1987. - № 7. - С.17-18.
- 90.Калмикова Л.О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи // Почат. школа. – 2000. - № 12. – С. 8-12.
91. Калмикова Л.О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи // Почат. школа. – 2001. - № 2. – С. 10-13.
92. Калмикова Л.О. Розвиток значення слів і смислу слів в онтогенезі // Зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка – К.: АПН України, 2003. -Т.V. – Ч.1. – С. 96-104.
93. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. – К.: НМЦВО,2003.-300 с.

94. Каніщенко А.П., М.В.Кучинський та ін. Уроки читання в букварний період / За ред. А.П.Каніщенко, М.В.Кучинського, М.В.Сокирка. – К.: Вирій, 1999. – 112с.
95. Карабаєва І.І., Солоп Т.М. Щебетушечка. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя. – К.: Норо-прінт, 2003.- 80 с.
96. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. – Одеса: 1991. – 620с.
97. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. – М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1967. – 329 с.
98. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. - 165 с.
99. Кацнельсон С.Д. Психология языка и речевое мышление. -Л.: Наука, 1972. –248 с.
100. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
101. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д.Г.Гринчишина. – К.: Рад. шк., 1988. - 320 с.
102. Костюк Г.С. Взаємозв'язок мови і мислення // Українська мова в школі. – 1952. - № 3. – С.11-22.
103. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 609 с.
104. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
105. Красногорский Н.И. К физиологии становления детской речи // ВНД. – 1952. – Т.2. – Вып. 4. – С.42-56.
106. Кудрявский Д.М. Введение в языкознание. – Юрьев.: 1913, - С.23.
107. Кудрявцева Е.М. Роль анализа, синтеза и сравнения в формировании ботанических понятий // Естествознание в школе. – 1956. - № 5. С.11.
108. Культура української мови: Довідник / За ред. В.М.Русанівського. - К.: Либідь, 1990. –304 с.

109. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – 256 с.
110. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 127 с.
111. Лапшина І.М., Калмикова Л.О., Сорока З.В. Методика розвитку мовлення та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі: У 2 ч. – К.: ПП О.Власюк, 2002. – Ч.1. – 63 с.; Ч.2. – 63 с.
112. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
113. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
114. Леонтьев А.А. Рефлексивная психолингвистика // В кн.: Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. - 286 с.
115. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. – 446 с.
116. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // В кн. Вопросы психологии понимания – М.: Изд. АПН РСФСР, 1947. – Вып. 7. – С. 32-44.
117. Леонтьев А.Н. Психологическое исследование речи // Избр. психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.; Т.II. – 320 с.
118. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. - № 3. - С. 16.
119. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 165.
120. Лобок А.М. Другая математика / Школьные технологии. - 1998. - № 6. – С. 27.
121. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов на Дону.: Из-тво «Феникс», 1998. – 416 с.

122. Львов М.Р. Преемственность и перспективность в обучении родному языку. – М.: Педагогика, 1982. – 168 с.
123. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Педагогика, 1987. – 415с.
124. Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
125. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка // В кн. Исследование мышления в советской психологии. – М.: Просвещение, 1966. – 348 с.
126. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища шк., 1974. – 354 с.
127. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1991. – 112 с.
128. Маркова А.К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте // Вопросы психологии. – 1969. - № 5. – С.24-36.
129. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 234 с.
130. Мацько Л.І. Культура мови. // Початкова школа. – 1996. - № 3. – С.28-30.
131. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови. – К.: Рад. школа, 1986. – 240 с.
132. Менчинская Н.А. Психология усвоения понятий: (Основные проблемы и методы исследования) // Изв. АПН РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1950 – Вып. 28. – С. 3-16.
133. Методика вивчення української мови в школі / Укл. О.М.Беляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентиліук, Г.Р.Передрій, Л.П.Рожило. – К.: Рад. шк., 1987. – 246 с.
134. Методика обучения грамоте: учебное методическое пособие / Сост. Т.П.Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 144с.
135. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновая. – М.: Академия, 2000. – 464 с.

136. Методика розвитку речі дітей дошкільного віку / Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев, А.П.Николаєва. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
137. Методика викладання української мови в середній школі / І.С.Олійник, В.К.Іваненко, Л.П.Рожило, О.С.Скорик. – К.: Вища шк. Головне вид-во, 1989. – 439 с.
138. Методика викладання української мови: Навчальний посібник / С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.. - К.: Вища шк., 1992.- С.43-44.
139. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентиліук. – К.: Лінгвіст, 2000. – 264с.
140. Методика преподавания русского языка / М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов и др.. – М.: Просвещение, 1990. –368 с.
141. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А.М.Богущ, Н.П.Орланова, Н.І.Зеленко, В.К.Лихолєтова. – К.: Вища шк., 1992. – 414 с.
142. Методика розвитку мовного спілкування / Укл. Т.О.Піроженко. – К.: Освіта, 1994. – 194 с.
143. Методические рекомендации по подготовке к обучению грамоте детей пяти лет – К.: РМК Мин проса УССР, 1987 – 112с.
144. Морозова Н.Г. Развитие речи в младшем школьном возрасте. / В сб. Очерки психологии детей / Под. Ред. А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович. – М.: Наука, 1950. - С.38.
145. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1986. - С.42.
146. Мухина В.С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002. – 456с.
147. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи. - К.: - Рад. шк., - 1985. - С.27.

148. Натадзе Р.Г. Генезис образования понятий / Труды Тбилисского ун-та. – Тбилиси, 1940. – Т. 12. – С. 7.
149. Натадзе Р.Г. К развитию вербального пути овладения понятием. – Тбилиси, – 1941. № 7. – Т.2.
150. Натадзе Р.Г. Два пути овладения понятием в школьном возрасте / Сб. Психология. – Тбилиси, 1956. – Т. 10. - С.20.
151. Николенко Д.Ф. Соотношение смысловых и формальных признаков слова в усвоении младшими школьниками грамматических понятий // Вопросы психологии усвоения речи учащимися : Ученые записки НИИ психологии Министерства просвещения УССР. - Киев. – 1957.- Т.7.
152. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 112 с.
153. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – С.231-260.
154. О системности языка. // Труды по языкознанию. - М.: Наука, 1977. - С.- 98-103, 144-154.
155. Орлова А.М. Психология овладения понятием “подлежащее” // Известия АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР. - 1950. - № 28.
156. Орлова А.М. Усвоения синтаксических понятий учащимися. – М.: Просвещение, 1961. - С. 41.
157. Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і I-II класів загальноосвітньої школи / Відп. ред. О.В.Скрипченко. – К.: КПІ ім. Горького, 1984. – 127 с.
158. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1951. - Т. 3. – В кн. 2. - С. 345.
159. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 250 с.
160. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1996. – 198 с.
161. Потенция А.А. Из записок по русской грамматике. – Т.4. – М.: Просвещение, 1985, С.13.

162. Прищепа К.С. Навчання грамоти // Методичний посібник до Букваря авторів К.С.Прищепи, В.І.Колесниченко. - К., 2002. - С.-3-4.
163. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. - К.: "Початкова школа", 2001. – 296с.
164. Проколієнко Л.М. Психологічний аналіз оволодіння п'ятикласниками граматичними категоріями дієслова // Тези доповіді з дитячої психології ін-ту психології УРСР. – К., 1955.
165. Проколієнко Л.М. Граматичні поняття, визначення і правила. Роль питань при вивченні граматики / В кн.: Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Рад. школа, 1962. С. 13-57.
166. Проколієнко Л.М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками: Спецкурси з дитячої психології. – Київ: Вид-во КПІ, 1973. – 192 с.
167. Прудникова А.М. Усвоєння лексических понять // Русский язык в школе. – 1972. - № 2.- С.32.
168. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбах. – СПб: Питер, 2003. - 1196 с.
169. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения родным языком: [Сб. ст.] / Под ред. А.А.Леонтьева, Г.В.Рябовой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 235 с.
170. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровського, М.Г.Ярошенко. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
171. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. // Спецкурс з дитячої психології. – К.: Вид-во КПІ, 1973.-192с.
172. Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах / Под ред. Д.Н.Богоявленского, Н.А.Менчинской. - М.: Просвещение, 1962. - С. 49.
173. Радянська психологічна наука за 40 років / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1958. – 477 с.

174. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / А.И. Максаков, М.И. Попова и др.. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
175. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1979. – 413 с.
176. Рамишвили Д.И. О психологической природе донаучных понятий / Доклады на совещании по вопросам психологии. – М.: Наука, 1954.
177. Резник Я.Б. Методика утворення правильних уявлень і понять у дітей. // Комуністична освіта. – 1939. - № 6.
178. Реферовская А.А. Лингвистическое исследование структуры текста. – Л.: - 1984. – С.66.
179. Реформатский А.А. Введение в языкознание. – М.: Наука, 1967. - С. 20-31, С.37 –44.
180. Речь. Речь. Речь. / Под ред. Т.А.Ладыженской. – М.: Педагогика, 1983. – 142 с.
181. Рождественский Н.С. К проблеме развития // Речевое развитие младших школьников. – М.: Просвещение, 1970. – 264 с.
182. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи, мышлении // Вопросы языкознания. – 1957. - № 2. – С. 18-29.
183. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.
184. Русанівський В.М. Природа мови і аспекти її вивчення // Філософські питання мовознавства: [Зб.]. – К.: Наук. думка, 1972. – С. 5-13.
185. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / Ред. Н.Бічуя. – Львів; Краків; Париж: Просвіта, 1993. – 125 с.
186. Русский язык: Учебник / Л.Л.Касаткин, Л.П.Крысин, М.Р.Львов, Т.Г.Терехова; Под ред. Л.Ю.Максимова. – М.: Просвещение, 1989. –287с.
187. Савченко О.Я. Новий етап розвитку чотирирічної початкової школи // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 6-11.

188. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий (у детей) // Психология. – 1930. - № 1.- Т. 3.
189. Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.С. Физиология нервной системы Вибрані твори. – М.: Медгіз, 1952. – 175 с.
190. Скаткин М.Н. Пути формирования математических понятий // Начальная школа. – 1970. - № 9. – С. 82-85.
191. Скопец Л.А. Психологический анализ причин, мешающих правильному оперированию грамматическими понятиями у младших школьников. – Алма-Ата, 1954. - С. 32.
192. Скрипченко Н.Ф. Обучение письму в 1 кл. четырехлетней начальной школы – К.: Рад. шк., 1989. – 144с.
193. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наук. думка, 1970 – 1980.
194. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: УРЕ, 1977. - 775 с.
195. Смирницкий А.И. Значения слова // Вопросы языкознания. – 1955. - № 2. – С.79-90.
196. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1987. – 156 с.
197. Собко В.А. Формирование в учащихся начальных классов умений составлять тексты описания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1989. – 25 с.
198. Современный русский язык. / В.А.Белошапкина, Е.А.Земская, И.Г.Милославский, М.В.Панов – М.: Высш. школа, 1981 - 560 с.
199. Солганник Г.Я. Синтаксическая стилистика. Сложное синтаксическое целое. – М.: Высшая школа, 1991. – 182 с.
200. Солсо Р.Л. Когнитивная психология: Пер с англ. – М.: Тривола, 1996. – 598 с.
201. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1966. – 174 с.

202. Сосидко В.В. Осознание лингвистического значения слова учащимися шестилетками: Автореф. дисс. ... канд психолог. наук. – К.: НИИ психологии УССР, 1988. – 16с.
203. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977.-С.143.
204. Сохин Ф.А.Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Просвещение, 1978. – С. 50-56.
205. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 279 с.
206. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / За заг. ред І.К.Білодіда – К.: Наукова думка, 1983. – 588с.
207. Сучасна українська мова / М.Т.Доленко, І.І.Дацюк, А.Г.Кващук. – К.: Вища шк., 1987. – 349 с.
208. Сучасна українська мова: Підручник / О.Д. Пономарів, В.В.Різун, Л.Ю.Шевченко та ін. – К.: Либідь, 2001. – 400 с.
209. Сучасна українська літературна мова / А.П.Грищенко, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ, Н.І.Тоцька, І.М.Уздиган. – К.: Вища шк., 2002. – 439 с.
210. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Просвещение, 1969. - С. 72.
211. Типические особенности умственной деятельности младших школьников / Под ред. С.Ф.Жуйкова. – М.: Просвещение, 1968. – 232с.
212. Томашевський А.И. Значение слова // Вопросы языкознания. – 1955. - №2. - С. 79-90.
213. Трофимович Г.П. Психологический анализ усвоения учащимися грамматических понятий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 1959. - 25с.
214. Трофимович Г.П. К вопросу о психологическом усвоении учащихся понятий в частях речи // Вопросы психологии. - 1987. -№ 3.- С. 74-86.
215. Тульviste Т. О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания: [Сб.]. – М.: Наука, 1990. – С. 113-122.

216. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом / Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
217. Узнадзе Д.Н. Образование понятий в дошкольном возрасте. / Труды. – Тбилиси, 1956.- Т.1.
218. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.
219. Український дитячий фольклор / Упор. Г.В.Бойко. – К.: Веселка, 1962. –248 с.
220. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1981. – 176с.
221. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
222. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Из-тво Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.
223. Ушинський К.Д. Рідне слово // Вибр. пед. тв.: У 2т. – К.: Рад. шк., 1980. – Т.1. – 488 с.
224. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. –Т.1. – 488 с.; Т.2. – 359 с.
225. Федоренко Л.П. О структуре речевых навыков // Русский язык в школе. – 1971. - № 2. – С. 12-17.
226. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 120 с.
227. Філософські питання мовознавства / Відп. ред. В.М.Русанівський. – К.: Наук. думка, 1972. – 197 с.
228. Фомичёва Г.А. Работа над словосочетанием и предложениям в начальных классах. – М.: Просвещение, 1981. – 175 с.
229. Хорошковська О. І. Розвиток мовлення і підготовка до засвоєння грамоти Початкова школа. - № 5. - 2001.- С.32-33.
230. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. - М.: Владос, 2000. - 239 с.

231. Цыркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск: Питер. 1999. – 749 с.
232. Чуйко Г.А., Білецька М.А., Школьна Г.Ф. Методика викладання української мови в початкових класах. – К.: Вища школа, 1975. – 19 с.
233. Шардаков М.Н. Мышление школьника. – М.: Наука, 1993. - С.21.
234. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.
235. Шафф А. Ведение в семантику. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1963. – С. 203.
236. Шиф Ж.И. Развитие научных понятий у школьника. – Л.: 1935. – С. 82.
237. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с. - С.110 – 190.
238. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1956. - № 15. - С. 18-20.
239. Эльконин Д.Б. Формирования умственного действия звукового анализа слова у детей дошкольного возраста / Доклады АПН РСФСР. – М.: Наука, 1957. – Т.1.
240. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 362-379.
241. Яблоков Л.А. Формирование первоначальных числовых понятий у детей. // Дошкольное воспитание. – 1953. - № 5-6.
242. Якобсон Р.О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Язык и бессознательное. – М.: Гнозис, 1996. – 245 с.
243. Clark H.H., Clark E.V. Psychologi and Language. An Introduction to Psycholinguistics. – New York, 1977.
244. Ervin-Trip S.M., Slobin D.I. Psycholinguistics // Annual Review of Psychology, 1966.- Vol. 17.
245. Grimm H. Psychologie der Sprachentwicklung. Bd. 1-2 Stuttgart, 1976-1977.
246. Stern C. und Stern W. Die Kindersprache. – Leipzig, Barth, 1907.

ДОДАТОК А

Заняття, мовні вправи та дидактичні ігри пропедевтичної роботи з старшими дошкільниками над мовним поняттям “речення”

Дидактична гра “Склади речення-запитання за картинкою”.

Мета: закріплювати вміння дітей складати питальні речення.

Методи: частково-пошуковий, ігровий.

Засоби: дидактичний матеріал.

Ігрові дії: плескаючи в долоні, діти фіксують правильно висловлені запитальні речення.

Хід гри: вихователь пропонує дітям за змістом картинок, на яких зображені рослини, звертаючись один до одного, скласти питальні речення.

Діти: - “Юро! Хто грається з лялькою?”; “Сергію! Що збирає дівчинка у відро?”, “Яка кішка?”; “А яке кошения?”, “Що робить півник?”

Вихователь відмічав і схвалював тих дітей, які інтонаційно правильно будували речення, ставив їхні запитання за приклад. У кінці гри визначали переможців - тих, кому більше “аплодували”.

Сюжетно-рольові ігри “Лікарня”, “Магазин”

Мета: закріплювати вміння дітей звертатися із запитаннями – будувати запитальні речення.

Методи: частково-пошуковий, ігровий.

Засоби: атрибути до ігор “Лікарня”, “Магазин”.

У сюжетно-рольових іграх вихователь, виконуючи ігрові дії, спонукав дітей до запитань:

– Ви мене запитайте, коли буде працювати зубний лікар, і я відповім.

Діти: - “Скажіть, будь ласка, коли працює зубний лікар?”.

Вихователь: – Запитайте в продавця, яка ціна хліба.

Діти: - “Скільки коштує хліб?, “А скільки коштує батон?” тощо.

Дидактична гра “Доповни речення”

Мета: закріплювати вміння дітей за смислом підбирати потрібне слово, щоб закінчити речення.

Ігрові дії: вихователь пропонує погратися й відгадати загублені слова.

- Влітку листочки на деревах зелені, а восени ...; Трава влітку ..., а восени ...;
- Влітку сонечко ..., а восени ...

Дидактична гра “Слова забули своє місце”

Мета: закріплювати знання дітей, що речення – це закінчене смислове ціле.

Ігрові дії: вихователь розповідає знайомі вірші, де переставляє слова в реченнях, а діти, відповідаючи, говорять правильну відповідь.

Дидактична гра: “Постав правильно запитання”

Мета: закріпити вміння дітей ставити запитання та відповідати на них.

Ігрові дії: у коробці є картки з малюнками, на яких зображені дії людей та тварин. Дитина бере одну з них та імітує, питаючи:

- Що я роблю? Діти відповідають.
- Ти читаєш. Ти чистиш зуби. ...

Дидактична гра: “Чому?”

Мета: закріплювати вміння дітей підбирати мовні засоби для опису й міркування.

Ігрові дії: перша дитина описує, що сталося, а друга називає причину.
Наприклад: Вихователь: - Яйце побилося.

Діти: - Тому, що Мишка бігла хвостиком зачепила, яєчко покотилося, впало й розбилося.

Дидактична гра: “Придумай рекламу”

Мета: закріплювати вміння дітей розповідати про предмети та речі.

Ігрові дії: Діти витягують із великої торби предмети, які продаються в магазині, називають їх, і придумують про них рекламу. Визначають переможця.

Гра-розвага: “Доповни речення”

Мета: закріплювати вміння дітей закінчувати речення дотримуючись смислової ознаки.

Вихователь починає речення, а діти додумують закінчення так, щоб було правильно за змістом і все зрозуміло.

Діти звісно вчаться в ... (школі); А комбайн працює в ... (полі);

Ми лікуємось в ... (лікарні); А стрижемося в ... (перукарні);

Ліки беремо в ... (аптеці); А книжки в ... (бібліотеці).

Дидактична гра “Склади речення за картинкою”.

Мета: закріпити вміння дітей складати розповідні речення-повідомлення за зображенням на картинці, спираючись на суттєву ознаку – повідомлення, що міститься в реченні. Формувати рефлексивні й оцінювальні уміння. Виховувати інтерес та уважність.

Методи: практичний (ігровий), частково-пошуковий.

Засоби: дидактичні картинки.

Хід гри: вихователь пропонував дітям розглянути кілька картинок, на яких зображені предмети, рослини, дерева, люди, тварини і, скласти речення-повідомлення. Діти, за кожне правильно складене речення, отримували фішки або фантики. Переможцем був той, хто правильно склав найбільшу кількість речень. Діти склали розповідні речення, використовуючи картинки.

Вихователь: - Уважно роздивіться свої картинки й розкажіть про зображене на них за допомогою речень. Слідкуйте за тим, як висловлюються ваші товариші.

Діти: - “Дівчинка грається з лялькою”; “Дівчинка - в червоному вбранні”; “Котик сидить на паркані й гріється на сонечку”. “Сірий котик

сидить і відпочиває”; “На столі лежать книги”; “На дереві все листя жовте”; “Діти граються на майданчику з ведмедиком”. Під час складання речень дітьми вихователь підтримував їхні спроби виправляти себе в ході висловлювань.

Вихователь робив підсумок: про зображене на картинці діти розповідали, повідомляли реченнями.

Тема: “Складання питальних речень”

Програмовий зміст: учити дітей спостерігати за інтонацією питальних речень, виділяти в них запитальну інтонацію, будувати речення цього типу. Закріплювати вміння складати розповідь та розрізняти суттєві ознаки розповідного речення. Удосконалювати граматичну правильність мовлення. Виховувати уважність до власного мовлення та мовлення ровесників.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), евристичний, практично-теоретичні (спостереження за мовою, мовний аналіз, диференціація мовних одиниць).

Засоби: сюжетні картинки.

Хід заняття. Вихователь пропонував дітям уважно розглянути картинку “Ведмежата” і скласти розповідь, далі послухати запитання, поставлені до зображеного на картинці: “Хто зображений на картинці?”, “Що роблять ведмежата?”, а потім самостійно поставити запитання до інших сюжетних картинок: “Що роблять діти в саду?”, “Що вони збирають у кошики?”, “Чи добрий урожай яблук?”. Вихователь постійно нагадував дітям спостерігати за інтонацією запитання.

Вихователь: – Дуже уважно послухайте, як я запитую: - “Кому Святий Миколай приносить подарунки? Коли він вам принесе їх?” Далі вихователь коментував інтонацію: речення вимовлялося з підвищенням голосу на початку – “Кому?; Коли?” – і пониженням голосу в кінці речення-запитання. Одночасно давалися відповіді на озвучені запитання й повторювалися дітьми вимоги до інтонаційного оформлення запитань і

відповідей. Після достатньої кількості поставлених дітьми запитань щодо змісту картини, вихователь повідомляв, що озвучені ними запитання - також речення, бо з їх змісту зрозуміло, про кого чи про що ми запитуємо. Отже, речення можуть не тільки розповідати, але й запитувати.

У *мовних вправах* закріплювали отримані знання про питальні речення, вправлялись у побудові таких речень та в обґрунтуванні своїх думок, зокрема, чому діти вважають вимовлене речення питальними? При цьому дітям пропонувалося посилатися на суттєві ознаки питального речення:

1. Вихователь називав слово й пропонував дітям скласти з ним питальне речення. Слідкувати за правильністю постановки запитань.

Наприклад, “книжка”. Діти придумували речення-запитання:

Діти: - “Хто приніс цю книжку?”, “Де лежать книжки?”, “Про що пишуть у книжках?”, “Ви любите дивитися картинки в книжках?”, “Якого кольору обкладинка книжки?”, “Які книжки є в тебе вдома?”

Далі пропонувалося дітям проаналізувати кожне складене ними речення-запитання й пояснити, чому те, що вони побудували, є реченням-запитанням? Діти пояснювали: – Зрозуміло, про що запитували, тому можна відповісти на це запитання”, “Це речення-запитання, бо я запитав усе, про що хотів дізнатися”, “Це закінчене запитання, воно зрозуміле, тому - це речення”, “Бо зрозуміло, що питають”, “Це речення-запитання, тому що воно питає про книжки, які є вдома”.

2. Вихователь промовляв незакінчене речення-запитання, а діти пояснювали, чому вимовлений фрагмент речення не є реченням-запитанням, і перебудовували його так, щоб було речення-запитання. Наприклад,

Вихователь: - “Хто сьогодні ...?”, “Який тобі подобається ...?”, “Ви уже зібралися ...?”, “Якого кольору ...?” Відповіді дітей (сміються).

- “Це не речення тому, що тут не все зрозуміло”, “Тут питають, але не зрозуміло, про що”, “Так не буває, що не кажуть, про що питають”.

Після виконання вправ вихователь обов’язково робив висновок.

- Питальне речення повинно мати смисл запитання, інакше буде незрозуміло, про що запитується, і ми не зможемо дати відповіді на поставлене запитання.

Далі шляхом спостережень за способами інтонування двох видів речень і аналізу мети висловлювання дітей підводили до порівняння.

Вихователь: - Діти, із якою інтонацією потрібно висловлювати розповідні речення? Питальні речення? (Вихователь допомагає дітям правильно висловити свою думку. виправляє їхні відповіді). – Речення, які розповідають чи повідомляють нам про щось, вимовляються із спокійною інтонацією з невеличкою паузою всередині речення, а в кінці речення голос понижується, тому що мовець сказав усе, що хотів повідомити. Речення, в яких запитують, вимовляються з підвищенням інтонації на початку і з поступовим пониженням голосу вкінці. “Хто??? пішов у перший клас?”, “Кому??? купили портфель?”, а вкінці речення голос знижується, тому що запитали про все, що цікавило.

Тема: “Складання спонукальних речень”

Програмовий зміст: учити дітей спостерігати за інтонацією спонукальних речень, виділяти в них спонукальну інтонацію та будувати речення такого типу. Закріплювати вміння складати розповідні та запитальні речення. Удосконалювати граматичну правильність мовлення. Виховувати уважність до власного мовлення та мовлення ровесників.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), частково-пошуковий (ігровий), практично-теоретичні (спостереження за мовою, мовний аналіз, диференціація мовних одиниць).

Засоби: сюжетні картинки.

Хід заняття. Вихователь ознайомлював із спонукальними реченнями. Спостерігали над інтонацією спонукальних речень та ознайомлювали з їхніми істотними ознаками. Вихователь виразно вимовляв спонукальне речення: - Хлопчики, ідіть швидше до килимка. І запитував: - Про що йдеться в цьому реченні?

Діти: - Просять іти швидше до килимка.

Вихователь: - Кого просять?

Діти: – Хлопчиків.

Далі дітям пропонується завдання разом із вихователем скласти спонукальні речення: - “Іди хутчіш до мене”, “Не смійся зі слабкішого”, “Стань із того краю рівненько”, “Допоможи мені, будь ласка” тощо. Вихователь пояснював: - У таких реченнях іде мова про те, що потрібно виконати якусь дію, у них висловлюються побажання, прохання до когось.

Вправляючи дітей у використанні спонукальних речень у мовленні, звертали увагу на їхній смисл та інтонацію. Виконували вправи на смислове завершення речення.

Вихователь: – Я буду починати висловлюватися, а ваше завдання продовжити його, висловлюючи прохання чи побажання, наприклад, – Бабуся попросила ... Слідкуйте за правильністю висловлювань.

Діти: – Допоможи мені, будь ласка, прибрати.

Вихователь: – Покупець попросив ...

Діти: – Покажіть мені товар.

Вихователь: – Маленький хлопчик забажав іграшку ...

Діти: – Мамо, купи мені машинку.

Діти підбирали варіанти спонукальних речень та разом із вихователем аналізували їх.

Вихователь:– Чому ви думаєте, що сказане вами є реченням? (Після декількох спроб і виправлення власного висловлювання діти

відповідали) – Тепер вийшло речення, тому що зрозуміло, чого хоче бабуся.

На наступному етапі роботи вихователь пропонував дітям погратися в гру.

Дидактична гра: “Придумай команду”

Ігрові дії: діти самостійно називали команди й за правильно побудовані відповіді (спонукальні речення) отримували фанти. Хто більше фантів отримав, той переміг.

Діти: - “Подай, будь ласка, іграшку”, “Не дивися сюди”, “Стань рівненько”, “Кроком руш!”, “Підійди, будь ласка, до мене”, “Дивись уперед” тощо.

У ході гри вихователь разом із дітьми виправляли неправильні відповіді.

Фрагмент заняття “Висловись, що зображено на картинці?”

Мета: закріпити знання дітей про мовну одиницю *речення*. Учити дітей свідомо членувати своє висловлювання на речення. Розвивати інтерес до висловлювань. Виховувати наполегливість та уважність.

Розглядання картинки.

- Подивіться уважно на картинку, що зображено на ній? Розглядаючи, розповіли про все, що зображено. Якщо окремо називати слова, що позначають побачене (дівчинка; книжка; читає), то з сказаного не зовсім зрозуміло, що зображено на картинці. Тому не завжди з промовленого одного слова можна зрозуміти, все, про що йдеться. Якщо я скажу слово *читає*, то ви зрозумієте, що воно означає. А хто саме читає? Що читає? (Ні). Для цього треба сказати, хто читає. Дівчинка читає. Що читає? Поєднайте слово *читає* із словом *книжку*. Що вийшло? (*Читає книжку*). А тепер висловимо все, що побачили на картинці. Утворилися висловлювання. (Дівчинка читає книжку.) Ви висловилися про все, що побачили на картинці.

- Промовлені висловлювання є реченням. (Діти повторюють слово *речення*). Речення повідомляє нам про все, що хотів сказати мовець. Речення складаються з частин, які ніби пов'язані між собою так, щоб сказане було зрозумілим тим, хто слухає. Подивіться на картинку. Хто зображений на картинці? Що він робить? (Діти висловлюються самостійно).

- Я теж хочу висловити свою думку й сказати речення: - (Дівчинка несе відерце). - Про кого, йдеться в цьому висловлюванні-реченні? Що воно нам повідомляє про дівчинку? У реченні ми сказали все, що хотіли сказати про дівчинку.

- Отже, в реченні висловилися, розповіли все, що хотіли сказати про зображене на картинці.

Фрагмент заняття “Склади речення”

Мета: закріпити вміння дітей утворювати речення з відрізків мовлення запропонованих вихователем, дотримуючись збереження смислового зв'язку та закінченості думки. Повторення графічного запису речення.

- Я скажу вам дещо, а ви спробуєте висловитись реченням так, щоб сказане мало смисл і було зрозумілим. - “їде, зерном, автомобіль, полем, завантажений” -Так, правильно, висловитися реченням можна так: “Завантажений зерном автомобіль їде полем”. Смисл висловлювання-речення повністю зрозумілий. Запишемо його рисочками. Пригадаємо, що короткі слова пишемо короткою рисочкою, а довгі – довгою рисочкою. Початок речення позначаємо вертикальною рисочкою, а в кінці речення ставимо крапку, бо сказано все, що хотів сказати автор і додати більше немає чого, тому ставимо крапку. Уважно послухайте утворене речення і ще раз визначте, скільки в ньому частин: завантажений ...зерном ...автомобіль... їде ... полем. То скільки частин у реченні? Запишіть його. (/ _____ .)

Послухайте і висловіться реченням так, щоб сказане мало смисл і було все зрозуміло? “гріються, сонечку, на, кошенята”. Так, вірно це речення звучить: “Кошенята гріються на сонечку”. В ньому нам усе зрозуміло. Із скількох частин складається речення? (кошенята ... гріються ... на ... сонечку ...). Запишіть його. (Графічний запис речення дітьми: “ / _____ _ _ _ _ _ .”).

Отже, ви навчилися висловлюватися реченням так, щоб було все зрозуміло, а також згадали, як записувати речення.

Гра-розвага “Плутанина”

Мета: закріплювати вміння дітей встановлювати смислові зв’язки в реченні.

- Листоноша приніс нам листа від поетеси Інни Кульської, вона пише, що дуже любить бавитися з маленькими дітками, і тому пише для них цікаві вірші, з якими дітям буде дуже цікаво гратися. Давайте послухаємо вірш “Плутанина”, який надіслала нам авторка.

На подвір’ї біля діжки на мишей напала кішка.

- Слухайте далі.

Гарбузи на тин полізли, по дорозі зайця згризли.

- Може таке бути, чи ні? (Ні). - Чи все вам зрозуміло з цього висловлювання авторки? Воно має смисл? (Ні). Які частини переплутались у ньому? Можуть гарбузи згризти зайця? Як треба правильно висловитися? (Навпаки, заєць може погризти гарбузи.) Висловіться правильно й перебудуйте речення. Діти намагаються це зробити, а вихователь допомагає зачитуючи текст далі.

Гарбузи на тин полізли і зайці їх геть погризли.

- Ось, що далі говориться у вірші:

А у клітці біля шибки золоті співають рибки.

- Ви згодні з цим? (Ні). – Як потрібно висловитися, щоб речення було зрозумілим, правильним і мало смисл? Побудуйте речення правильно. Діти пропонують варіанти. (У клітці біля шибки співають птахи. У

акваріумі біля шибки золоті плавають риби.) Ви правильно побудували речення. Авторка вірша нам також допомагає:

У гніздечку, що під дахом, весело співають птахи.

- Отже, коли я вам читала вірш, ви сміялися, в ньому було все переплутано, в сказаному не було смислу – нічого не можна було зрозуміти. А коли ви висловилися правильно й побудували речення, так щоб був смисл то відразу все стало зрозумілим.

Робота з картинкою.

Мета: вправляти дітей в членуванні висловлювання-розповіді на окремі висловлювання – речення. Закріпити вміння придумувати заголовки до висловлювання.

- Діти, розгляньте картинку. Яка пора року на ній зображена? (Весна). А з чого видно, що це весна? (На деревах з'явилися листочки. Зацвіли перші квіти. ...)

- Послухайте як висловлюється автор розповідаючи про весну.

“Прийшла весна. З'явилися перші весняні квіти. На деревах розпустилися перші зелені листочки. Всі люди радіють весні”.

- Про що висловлюється в розповіді автор? (Про весну). У цієї розповіді немає заголовка. Давайте придумаємо його. (Весна). Що саме ви дізналися про весну? Діти висловлюються: (Що весна прийшла. З'явилися перші квіти. На деревах розпустилися перші зелені листочки. Що їй усі радіють). Давайте поміркуємо з скількох частин складається розповідь? (Діти називають частини). У першій – автор висловлюється, що прийшла весна. У другій ..., у третій Отже, частини розповіді це – висловлювання-речення про весну. Кожне висловлювання-речення повністю нам зрозуміле й має закінчене повідомлення.

- Давайте підрахуємо, з скількох висловлювань-речень складається розповідь, відкладаючи предмети на позначення його частин. (Повторюючи висловлювання-речення з розповіді вихователя, діти відкладають предмети, а потім підраховують їх кількість).

- Отже, до розповіді ми підібрали заголовок, який одним словом називає, те, про що в ній розповідається. Розповідь складається з висловлювань-речень, що зрозумілі кожне окремо й в цілому, разом розповідають нам про весну.

Фрагмент заняття “Складання розповіді “Зима” за картинкою”

Мета: вправляти дітей в складанні висловлювання-розповіді за картинкою. Закріпити вміння членувати висловлювання на частини – речення.

- Розглянемо картинку. Що зображено на ній? Діти висловлюються: (На картинці зображена пора року - зима. Випало багато снігу. Діти граються снігом. Вони зліпили великого сніговика...). Вихователь нагадує дошкільникам, що слід висловлюватися чітко, правильно, щоб було зрозуміло іншим дітям.

Далі пропонує дітям колективно скласти розповідь за картинкою. Усі активно продукують свої висловлювання, які узагальнює вихователь.

- Вийшла така розповідь: “Прийшла зима. Випало багато снігу. Діти тепло одяглися й вийшли погуляти. Вони зліпили великого сніговика. Усі були дуже задоволені”.

- У розповіді немає заголовка, потрібно його придумати? (Зима).

- А тепер давайте довідаємося, хто яке висловлювання придумав? Перше висловлювання (діти називають його), з’ясовують, хто з дітей був його автором; далі – друге, наступне та ін.

- Як ще можна назвати ваші висловлення в розповіді? (Реченнями).

- Ви висловлювалися реченнями і розповідали про одне й теж: що зображено на картинці, тобто про зиму. Кожне складене вами речення є зрозумілим і доповнює сказане.

- Отже, ми всі разом висловлювалися про зображене на картинці, склали розповідь, дали їй назву (заголовок). Для цього кожен придумав своє висловлювання-речення, що було зрозумілим для всіх і доповнювало інших дітей.

Мовні вправи “Склади речення до картинки”

Мета: закріпити вміння дітей будувати питальні, розповідні, спонукальні речення.

1. Вихователь пропонує дітям розглянути картинки й запитує, що на них зображено? Що робить дівчинка? (Дівчинка грається з лялькою; діти ліплять сніговика; бабуся читає дівчинці книжку; кішка грається бантиком...). Далі вихователь пропонує розглянути дітям сюжетні картинки й дає завдання запитати один у одного, що зображено на їхній картинці? Діти по черзі вправляються в побудові питальних речень. У разі необхідності вихователь виправляє дитячі висловлювання. За допомогою речень-запитань ми чітко запитуємо все, про що хочемо запитати. А слухачеві зрозуміло все, що в нього запитують.

- Отже, за допомогою питального речення можна висловити запитання про щось незрозуміле чи невідоме.

2. Вихователь пропонує дітям картинку. Що зображено на картинці? (Дівчина допомагає мамі мити посуд). Запитання дітям: - “А чи допомагаєте ви вдома?”. Вихователь пропонує розповісти, як вони допомагають своїй мамі. Діти по черзі висловлюються. Вихователь запитує дітей: - “Що ви промовляли, коли повідомляли про те, як допомагаєте вдома?”. (Речення). - То для чого служить речення? (Щоб розповідати). - Про що можемо розповідати в реченні? (Про все).

- Отже, висловлюючись реченнями, ми розповідаємо про те, що хочемо сказати, що стає повністю зрозумілим слухачеві.

3. Вихователь пропонує дітям розглянути картинку “У цирку”. Що зображено на картинці? (Дресирувальник показує виставу з дресированими тваринами). - А ви були в цирку? А що наказує дресирувальник, коли хоче щоб тварина виконувала потрібні вправи? (До мене, іди на місце, іди поруч) - Дресирувальник наказує, дає команду й таким чином спонукає тварину до виконання акробатичної вправи.

А як ми висловлюємося, коли хочемо, щоб для нас щось зробили? (Допоможіть, будь ласка, принеси мені, дай пити, не дивись, одягай швиденько рукавички, додай швидше борщ, віддай мені іграшку, складайте іграшки ...).

- Отже, за допомогою таких висловлювань-речень ми спонукаємо виконати певну дію, щось зробити, висловлюємо прохання, побажання.

Дидактична гра “Відгадай”.

Мета: закріпити знання дітей про різні типи речень за метою висловлювання: розповідні, питальні, спонукальні. Виховувати інтерес дітей до мовної дійсності.

Вихователь пропонує дітям погратися в цікаву гру, яку прислала з лісу для них мудра тітонька Сова. Крім завдань у конверті було багато картинок. Вихователь пропонує завдання дітям.

Сова просить дітей розглянути картинку й відгадати, яке речення вона записала під кожною картинкою. Вихователь по черзі показує картинку й для того, щоб відгадати, що написала Сова треба виконати завдання.

Вихователь показує картинку, пропонує розглянути її і читає завдання тітоньки Сови. (Яке запитання можна поставити до зображеного?) (Що діти збирають в саду?) - Правильно, ви відгадали запитання-речення, яке записала Сова під картинкою.

Показ і розглядання наступного малюнка. Вихователь дає наступне завдання Сови. (Що можна розповісти, як висловитися про зображене?) (Собачка грається з м'ячиком.) Ви вірно відгадали речення, яке записала Сова під картинкою.

Показ і розглядання нової картинки. Вихователь дає нове завдання від тітоньки Сови. (Що каже вихователька, коли потрібно, щоб діти сиділи рівненько?) (Сядьте рівненько). - Вірно, ви відгадали й третю загадку, це - речення, в якому висловлюється побажання до дітей сісти рівно.

Далі вихователь пропонує дітям інші картинки з аналогічним управлінням їх у побудові речень щодо запропонованих зображень.

- Отже, які речення записані тітонькою Совою під картинками ми з вами відгадали? (Речення, які розповідають, запитують, у яких просять про щось).

ДОДАТОК Б

Елементи пропедевтичної роботи із старшими дошкільниками над мовним поняттям “слово”

Тема: “Ознайомлення із словом узагальненнями”

Програмовий зміст: ознайомлення дітей з словами-узагальненнями. Закріплення вміння об’єктивувати слова як мовні одиниці. Збагачення словника дітей словами-узагальненнями. Удосконалення навичок малювання в дітей. Розвиток рефлексивних умінь. Виховання інтересу до мовної дійсності, власного мовлення та мовлення однолітків.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення), репродуктивний, частково-пошуковий, практично-теоретичні (спостереження за мовою, мовний аналіз), практичний.

Засоби: муляжі фруктів, овочів, цукерок, картинки з зображенням виробів із хліба, молока, м’яса, обладнання для малювання, дидактичний словесний матеріал.

Хід заняття. Ознайомлюючи дітей з словами-узагальненнями, вихователь пропонував роботу з картинками для закріплення слів-назв предметів та введення слова-узагальнення:

Вихователь: - Подивіться, що я вам принесла?

Діти: - Яблуко, слива, груша, персик, абрикос.

Вихователь: - Так, ви назвали їхні слова-назви, назвали словами їх імена. Але, виявляється, всі ці предмети можна назвати одним словом, назвіть його.

Діти: - Фрукти.

Вихователь: – Так! Вірно, словом фрукти. Слово фрукти називає предмети (сливи, персики, груші...), їх можна назвати по-іншому – одним словом – фрукти. До фруктів відносяться сливи, яблука, персики... У подальшій роботі дітям пропонувалося скласти речення з словами назвами фруктів за зразком вихователя:

Вихователь: Слива дуже смачна. (За зразком діти складають речення).

Вихователь: Уважно послухайте й визначте скільки слів у реченні? (Діти визначають, скільки слів у складеному ними реченні).

Для реалізації завдань продовжували закріплювати вміння дітей виділяти з потоку мовлення *слова* та знайомити з словами-узагальненнями. З цією метою пропонувалося:

Вихователь: - Діти, чи знаєте ви, який магазин називають гастрономом?

Діти: - Це магазин, у якому продаються найрізноманітніші продукти: овочі, фрукти, хліб, цукерки, молоко, м'ясо, інші товари.

Вихователь пропонує дітям погратися в дидактичну гру “Гастроном”.

На столах пропонує влаштувати вітрини для розміщення товарів: 1- для овочів, 2-а - для фруктів, 3-я - для хлібних виробів, 4-а - для молока.

Кожному з дітей роздає по черзі три картинки з зображенням певного продукту.

Вихователь: - Подивіться й назвіть словом, що зображено на ваших картинках? Діти називають: - Яблуко, мандарин, вишня, слива, груша, виноград, апельсин, персик.

Вихователь: - Яким одним словом можна назвати все, що зображене на ваших картинках?

Діти: – Словом “фрукти”.

Вихователь: – Вірно! Тепер давайте помістимо фрукти на одну полицю нашого магазину, бо в гастрономі всі товари одного виду викладені на одній вітрині.

Далі вихователь визначає з дітьми вітрину з овочами (картопля, огірок, помідор, квасоля, буряк, капуста, морква, кабачок); хлібом (хліб, батон, бублики, печиво, плюшки, паляниці, пряники); молоком (молоко, сир, сметана, кефір, ряжанка, йогурт, масло). Називаючи словом, діти кладуть картинки на визначені столи.

Вихователь: - Ви назвали продукти за допомогою слів - їх назв. Але виявляється все, що лежить на наших вітринах (показує на столи-вітрини) і називає: фрукти, овочі, хліб, молоко також можна назвати одним словом - продукти. Діти повторюють (продукти).

Вихователь пропонує дітям намалювати вітрину гастроному з певним видом продуктів. Дітей поділяє на чотири підгрупи (за бажанням, хто, що хоче малювати). Далі кожен із дошкільників називає слово, яким позначається група намальованих ним продуктів. Вихователь разом із дітьми підсумовує: отже, все, що продається в гастрономі, називається одним словом – продукти. Слово “продукти” об’єднало в собі інші слова-назви: фрукти, овочі, хліб, молоко в одне слово – слово продукти, якими ми харчуємося. Різні продукти позначаються словами – “овочі”, “фрукти”, “хліб”, “молоко”. Продукти можна перерахувати за допомогою слів-назв (овочі: картопля, огірок, помідор, квасоля, буряк, капуста, морква, кабачок; є різні сорти хліба: хліб, батон, бублики, печиво, плюшки, паляниці, пряники; молоко: молоко, сир, сметана, кефір, ряжанка, йогурт, масло). Усе це разом називається одним словом – продукти.

Після малювання вихователь дає завдання скласти розповідь із власного досвіду про те, як діти з дорослими ходили в магазин за продуктами. У ході розповіді педагог спонукав дітей стежити за своїм мовленням та мовленням

однолітків; виправляти допущені помилки у висловлюваннях. Проведено підсумок заняття.

Тема: “Ознайомлення зі словом-ознакою”

Програмовий зміст: ознайомлення дітей зі словом-ознакою. Учити ставити запитання до слів ознак та відповідати на них. Продовження формування знань про “слово”. Удосконалювати вміння дітей розповідати на тему з власного досвіду “У зоопарку”. Виховувати інтонаційну виразність мовлення, бажання поділитися власними переживаннями й знаннями, інтерес висловлюватися правильно.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення, бесіда), практично-теоретичні (спостереження над мовою, вичленування мовних одиниць), практичний.

Засоби: “Чарівна скринька”, тексти загадок, предмети (стіл, вазон, олівець, іграшки, лисичка, зайчик, акваріум, килимок та ін.), картинки з зображенням мешканців зоопарку.

Хід заняття.

Вихователь звертався до дітей із запитанням:

- Чи любите ви розгадувати загадки? Діти: - Так.
- Дістає “Чарівну скриньку” й пропонує розгадати загадки.

Кожух сірий,

Руда, красива,

Хвостик куций.

Хитра, кмітлива,

Вуха довгі,

Хвіст довгий маю,

Довгі й вуса.

Ним сліди замітаю.

Я усіх, усіх боюся. (*Зайчик*)

(*Лисичка*)

Сіреньке, маленьке,

Дуже товсті ноги маю,

Хвостик як шило тоненький,

Ледве їх переставляю.

Та хоч якого kota з місця стягне .

Сам високий я на зріст,

(Миша)

Замість рота в мене хвіст.

(Слон)

Маленька на зріст,

Має рудий пухнастий хвіст.

З гілочки на гілочку стрибає,

Гриби та горішки на зиму збирає.

(Білочка)

Вихователь: - Ви відгадали загадки й сказали слова-відгадки. Слова-відгадки називають тваринку, про яку йшлося в загадці. Слова, які ми вимовили, називаючи тварин, - це їхні назви. Імена людей; назви міст, річок, книжок, це також слова-назви, бо вони називають. Наприклад, що можна зробити з цим предметом (указує на книгу)?

Діти: - Узяти в руки, прочитати, погортати сторінки, розглянути малюнки, покласти на полицю.

Вихователь: - А що можна зробити зі словом “книга”?

Діти: - Слово можна сказати, промовити, почути. Словом “книжка” ми називаємо предмет.

Вихователь пропонував дітям промовити слова, що називають предмети, які є в ігровій кімнаті: - Стіл, вазон, олівець, іграшки, лисичка, зайчик, акваріум, килимок та ін. Далі розглядали картинки із зображеннями тварин, про які йшлося в загадках, і пригадували, якими словами ми називаємо лисичку.

Діти: - (руда, красива, хитра, кмітлива), зайчика (сірий, довговухий, куцохвостий, прудкий, полохливий), мишу (сіренька, маленька).

Вихователь: - Слова, які ви промовляли, повідомляють нас про те, яка лисичка, який зайчик, яка мишка. За допомогою цих слів ви розповіли про те,

які саме тваринки. Отже, розповідаючи, які тваринки, ви вживали слова. Вони відповідають на запитання, “яка?, яке?, який?, які?”

Вихователь: - Яка лисичка?

Діти: - Руда, красива, хитра, кмітлива.

Вихователь: - Який зайчик?

Діти: - Сірий, довговухий, куцохвостий, прудкий, полохливий.

Складання розповіді з власного досвіду “У зоопарку”.

Вихователь пропонував дітям стежити за розповідями й оцінювати правильність висловлювань власних та однолітків. Підсумок заняття.

Тема: “Ознайомлення зі словом дією”

Програмовий зміст: учити дітей ставити запитання до дії, підбирати за запитаннями й за смислом слова-дії. Закріплювати вміння описувати предмети, будувати речення зі словами-діями (грається, піклується, годує, охороняє). Продовжувати вчити дітей контролювати себе, уживаючи ці слова в розповіді. Виховувати уважність до дії зі словом.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення, нагадування, підказка), евристичні (запитання), практично-теоретичний (диференціації мовних одиниць), практичний (гра).

Засоби: дидактичні картинки, роздатковий матеріал, ілюстрації з зображенням явищ природи.

Хід заняття.

Вихователь: - Діти, у вас є улюблені іграшки? Розкажіть про них. Коли діти розповідали, вихователь по ходу ставив запитання: “Яка іграшка?”, “Який котик?”, “Яка в нього шерстка?” тощо. Діти за нагадуванням вихователя оцінювали, доповнювали, уточнювали свої висловлювання та товаришів.

Далі дошкільників знайомили зі словами-діями. Для цього вихователь пропонував дітям розглянути сюжетні картинки й висловитися, що роблять персонажі, які зображені на них. Вихователь показував картинку й запитував:

– Що робить котик?

Діти: - Котик грається клубочком ниток. Далі вихователь запитував кожного:

– “Що зображено на твоїй картинці” дошкільники склали речення й відповідали:

Діти: – Дівчинка стрибає через скакалку; дівчинка поливає вазон; хлопчик малює; собачка гризе кісточку; хлопчик несе відерце та ін.

Вихователь: – Усі гарно висловилися про героїв своєї картинки, які виконують якусь дію, щось роблять. Давайте ще раз повторимо, які дії виконують герої і спробуємо назвати тільки ті слова, що відповідають на запитання “Що робить?”. Починає називати, показуючи на свою картинку - Грається! (Звертається по черзі до дітей) Назви дію.

Діти: – (Стрибає, поливає, малює, гризе, несе). Вихователь слідкує, щоб діти називали тільки слова-дії.

Дидактична гра “Упізнай, де слово?”

Мета: вчити дітей вирізняти на слух вимовлені слова з почутого.

Дітям пропонуються завдання: Послухай і впізнай з вимовленого слова.

Мама, іде дощ, дз-з-з, слово, стіл, ш-ш-ш, річка, і, вікно, розгорнута книга, зошит, пі-пі-пі, а, загадка, пісенька, сьогодні хороша погода, стіл, мама, дерево тощо.

У ході проведення гри вихователь пояснює дітям зроблені ними помилки.

Отже, слово щось називає - це частинка промовленого, за допомогою якого ми дізнаємося про предмети, істоти, які вони, що вони роблять тощо. Зі слів складаються наші висловлювання.

Дидактична гра “Назви”.

Мета: закріпити знання дітей про слова-назви та слова-ознаки.

Вихователь пропонує дітям предмет. Наприклад, показує м’яч.

- Що це? (Це – м'яч) Правильно, це предмет, що називається словом “м'яч”. Слово “м'яч” є його словом-назвою. Воно називає предмет є іменем цього предмета. Далі запитує:

- Який він? (Великий, червоний, гумовий), ці слова відповідають на запитання який м'яч? І розповідають про нього, що він великий, червоний, гумовий.

Після показу зразка вихователь спонукає дітей поуправлятися в промовлянні слів-назв і слів-ознак. Пропонує слова білочка, яблуко, осінь, вода та ін. Хто це? (Білочка). Яка вона? (маленька, полохлива, руда...).

Отже, ми називали слова назви предметів та істот і розповідали про них, називаючи слова, що відповідають на запитання який?, яка?, яке?

Дидактична гра “Упізнай, що це?”

Мета: закріпити знання дітей про слова-назви та слова-ознаки.

Вихователь пропонує дітям погратися в гру.

- Я називатиму слова, які будуть розповідати про предмет, а ви здогадайтеся, про що йдеться. - Цей предмет червонобокий, смачний, солодкий, круглий, соковитий, хрумкий. Що це? (Яблуко.) На яке запитання відповідають слова, названі мною? (Який?).

- Вона невелика, овальна, синя, солодка, запашна, смачна, м'якенька. Що це? (Слива).

- Він довгий, зелений, хрумкий, смачний. Що це? (Огірок).

- Вона хитра, руда, довгохвоста, прудка, хижа. Хто це? (Лисиця).

- Товста, цікава, ілюстрована, улюблена. Що це? (Книжка).

- А тепер пограємося навпаки, я буду показувати предмет, зображений на картинці, а ви будете називати словом його назву та добирати слова, за допомогою яких можна розповісти про нього. (Заєць, помідор, киця, півник, пірамідка тощо).

- Отже, ми навчилися давати предметам імена, їх називати користуючись словами, та розповідати про них за допомогою слів, які відповідають на запитання який?, які?, яке?, яка?

Бесіда за змістом картинки.

Мета: закріпити знання дітей про слова-назви, слова-ознаки та слова-дії.

Вихователь пропонує дітям подивитися на картинку. Як називається тваринка, зображена на картинці? (Кішка). Так, ця тваринка називається словом – кішка.

- Подивіться уважно на картинку й розкажіть, яка вона? (Пухнаста, сіра, м'якенька, велика, красива).

- А що вона робить? (Сидить, дивиться, відпочиває, мурчить...).

- А які слова можна сказати про кішку, яка побачила мишку, що вона робить? (Біжить, підкрадається, стрибає, ловить...).

- Що робить кішка, коли бачить клубочок ниток? (Качає, бігає, стрибає, підкидає, грається, кусає, дряпає...).

- Подумайте, що ще вмiє робити кішка? (Нявкає, спить, потягається, гріється, умивається, сердиться, кусається, їсть...).

Далі вихователь запитує дітей: Якими словами ми розповідали про кішку? (Діти називають). На яке запитання вони відповідають? (Що робить кішка?).

Наступним завданням було складання розповіді про кішку. Вихователь за допомогою поетапної постановки запитань (Хто це?, Яка вона?, Що вона робить?) спонукає дітей скласти розповідь про кішку. (Ця тварина називається кішка. Вона пухнаста, красива, сіра. Кішка сидить, дивиться, мурчить. Коли кішка, побачить мишку, то вона підкрадається, стрибає й ловить її. Кішка любить гратися з клубочком ниток. Вона його качає, підкидає, кусає, підстрибує, грається. Ще кішка, любить грітися, дряпатися, кусатися).

- Отже, ми дізналися про слова, які розповідають нам, відповідаючи на запитання що робить?

Дидактична гра “Четвертий зайвий”

Мета: закріпити знання дітей про слова-узагальнення.

Вихователь пропонує дітям картку із зображенням декількох предметів (яблуко, груша, слива, ромашка). Як ви думаєте, який предмет тут зайвий? Вірно, ромашка. Чому? (Яблуко, грушу, сливу можна з'їсти, вони ростуть на деревах, а ромашка – це квітка. Ми можемо помилуватися нею, поставити у вазу, понюхати).

- Яким одним словом можна назвати яблуко, грушу, сливу? (Фрукти).

- Яким словом можна назвати зайвий предмет? До якої групи він належить? (Квіти). - Які квіти ви ще знаєте? (Троянди, тюльпани, гладіолуси, жоржини, чорнобривці).

Далі вихователь дітям пропонує на картках, що їм роздані, відшукати зайвий предмет. Діти виконують завдання, називаючи слова-назви, визначають зайвий предмет.

- Отже, всі слова, що ми сьогодні промовляли, є назвами предметів. Одні з них називають усі предмети разом одним словом, а інші слова називають кожен предмет окремо.

Дидактична гра: “Хто, що робить?”

(Вихователь) – Сонце, що робить? (Діти) – Світить, гріє, припікає, сушить.

(В). – Дощ, що робить? (Д). – Йде, льє, моросить, мочить, періщить, поливає.

(В). – Вітер, що робить? (Д). – Віє, трусить, дме, свище.

(В). – Мороз, що робить? (Д). – Заморожує, морозить, тріщить, малює, сковує.

(В). – Сніг, що робить? (Д). – Сніжить, притрушує, замітає, падає, летить, розтає.

(В). – Туман, що робить? (Д). – Лягає, стелеться.

(В). – Град, що робить? (Д). – Б'є, падає, стукає, розтає.

Для розвитку в дітей вмінь висловлюватися їм пропонували скласти речення зі словами-діями (грається, піклується, годує, охороняє). Підсумок.

Дидактична вправа “Назви та запитай”.

Мета: закріпити знання дітей про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії.

Методи: евристичні запитання, практично-теоретичні (диференціація мовних одиниць, мовний аналіз).

Засоби: дидактичний мовний матеріал.

Вихователь пропонує дітям різні предмети. Наприклад, показує м'яч і запитує: Що це?

Діти: – М'яч.

Вихователь далі запитує: Який м'яч?

Діти: Великий, червоний, гумовий).

Вихователь: Що робить м'яч?

Діти: Котиться, стрибає, летить.

Після показу зразка, вихователь спонукає дітей до промовляння й визначення слів-назв, слів-ознак, слів-дій. Пропонує слова, що називають дії (іде, біжить, сидить, грається, співає); предмети (стіл, відерце, книжка, акваріум), людей (Саша, Наташа, Алла, Олег); тварин (півень, кролик, козеня, качка); ознаки (веселий, сумний, червоний, зелений, соковитий, працьовитий, м'який).

Дидактична вправа “Постав запитання до слів”.

Мета: удосконалити вміння дітей ставити запитання до слів-назв (предметів, людей, тварин тощо), слів-ознак, слів-дій; називати слова-узагальнення.

Методи: евристичні запитання.

Засоби: дидактичний мовний матеріал.

1. (В). – Яке запитання можна поставити до слова корова, півник, коза, поросся, курча, кошенья? Орієнтує, щоб діти правильно ставили запитання.

(Д). – Запитання хто?

(В). – Яким одним словом можна назвати всіх цих істот?

(Д). – Тварини.

2. (В). – Яке запитання можна поставити до слів трава, дерево, кущ, квіти?

Вихователь постійно спонукає дітей до правильної відповіді.

(Д). – Запитання що?

(В). - Яким одним словом можна назвати все?

(Д). – Рослини.

3. (В). – Яке запитання можна поставити до слів бігає, стрибає, танцює, пише, сидить, веселиться, вишиває, співає.

(Д). – Запитання, що робить?

Дидактична гра “Назви слова за запитаннями”

Мета: закріплювати вміння дітей відшуковувати слова, що відповідають на запитання: - хто? що? який? яке? що зробили?

Методи: евристичні запитання, ігровий.

Засоби: дидактичний мовний матеріал, дидактичні картинки.

Ігрові дії: За кожну правильну відповідь вихователь “нагороджує” дітей.

Педагог називає не більше десяти слів із кожного ряду. За кожну правильну відповідь на окремі запитання вихователь дає різні нагороди (сонечко, квіточка, сунічка, курчатко, зірочка). У кінці діти підраховують скільки різних нагород вони отримали за правильні відповіді.

Вихователь: Підберіть слова, які відповідають на запитання “що?”

Діти: (Лялька, стрічка, відерце, ножиці, пензлик тощо).

Вихователь: Підберіть слова, які відповідають на запитання “хто?”

Діти: (Ведмедик, хлопчик, гусеня, цуценя, їжачок тощо).

Вихователь: Підберіть слова, які відповідають на запитання “який?”

Діти: (Зелений, великий, сильний, смішний, веселий, теплий тощо).

Вихователь: Підберіть слова, які відповідають на запитання “яке?”

Діти: (Жовте, смачне, кисле, м’якеньке, різнокольорове тощо).

Вихователь: Підберіть слова, які відповідають на запитання “Що зробили?”

Діти: (Погуляли, відпочили, прочитали, намалювали, поснідали тощо).

У ході гри вихователь постійно спонукав дітей до правильної відповіді.

Дидактична гра: “Зайве слово”

Мета: закріпити знання дітей про слова-назви.

Ігрові дії: впізнавати зайве слово-назву.

Корова, свиня, заєць, вівця; волошка, мак, пролісок, ромашка; тарілка, миска, каструля, чайник, шафа; береза, яблуня, каштан, тополя, клен, граб.

Дидактична гра: “Назви одним словом”

Мета: закріпити вміння дітей підбирати узагальнюючі слова.

Ігрові дії: підбирати узагальнюючі слова до запропонованих вихователем.

Шафа, диван, стілець, стіл, - меблі. Барвінок, фіалка, троянда, мак, - квіти.

Комар, метелик, жук, мураха – комахи. Горобець, перепілка, зозуля, - птахи.

Дидактична гра: “Кому, що потрібно?”

Мета: закріпити вміння дітей точно добирати слова.

Ігрові дії: Педагог називає професію, а діти - необхідні для роботи предмети:

Лікар – халат, ліки, термометр, ...; вчитель – книги, зошити, ручки, олівці ...;

кухар – продукти, ніж, каструля ...; столяр – пила, молоток, рубанок ...

Дидактична гра: “Країна слів”

Мета: закріпити вміння дітей добирати слова назви, ознаки, дії за відповідними запитаннями.

Ігрові дії: пропонується за певний проміжок часу (хвилина) назвати (по черзі) якнайбільше слів, що називають предмети, дії, ознаки. Визначають переможця. Заохочують за допомогою фішок.

Дидактична гра: “Скажи який”

Мета: закріпити вміння дітей називати слова ознаки.

Ігрові дії: Вихователь називає предмет, а дітям пропонується сказати який він.

Олівець – новий, великий, гарний, ребристий, кольоровий, тонкий, міцний;

Листок – осінній, жовтий, сухий, гарний, маленький, липовий.

Дидактична гра: “Назви якомога більше ознак пір року”

Мета: закріпити вміння дітей називати слова ознаки.

Ігрові дії: вихователь називає пору року, а діти слова-ознаки, якими вона характеризується.

Осінь – яка? ...; Зима – яка? ...; Весна – яка? ...; Літо – яке? ...

Дидактична гра: “Добери як найбільше слів”

Мета: закріпити вміння дітей добирати слова ознаки.

Ігрові дії: вихователь називає тварину, а діти добирають слова на позначення ознак тварин.

Заєць – куцохвостий, боязкий, довговухий, несміливий, швидкий.

Їжак – хитрий, колючий, маленький, спритний.

Лисиця – руда, хитра, спритна, підступна, довгохвоста.

Гра-забава: “Розумники”

Мета: добирати за смыслом пропущені слова.

Ігрові дії: здогадатися якого слова не вистачає у вірші.

Сійся жито і пшениця, -

Буде дітям - ... (паляниця).

Для веселої малечі

Бублик вигляне із ... (печі)

А рум'яний ... (колобок)

Скочить прямо у роток.

Виросте всього доволі

На широких житніх ... - (полі)

Запеклося сонце в хлібі,

Хто зростив його - ... (спасибі). В. Кришенко

“Загадки - добавлянки”

Мета: закріпити вміння дітей називати слова-відгадки.

Для письма, сказати прошу,

Що потрібно взяти ... (Зошит)

Стрімко вибігли на гору

Дві подружки білокорі,

Дощик їм полоще кіски,

Звуть подружок цих ... (Берізки)

Тільки сонечко пригріло –

Я прилипаю вам до ніг

І називаюсь просто ... (Сніг)

Запалали в чистім полі,

Наче галстуки червоні.

То палає в полі так

Польовий, червоний ... (Мак)

Ось вона яка -

І розтанув килим білий;
Клен радіє, певно зна –
В гості йде до нас ... (Весна)

На дереві грається, угору піднімається,
На хвосту гойдається.
І зветься це малятко
Веселе ... (Мавпенятко)

Розбійниця морська,
Всіх би проковтнула,
Зажерлива ... (Акула)

Живе спокійно, не спішить,
Вона ніколи не біжить,
Під панциром без страху
Гуляє ... (Черепашка)

Дидактична вправа “Упізнай, де слово, а, де ні?”

Мета: закріплювати вміння дітей розрізняти на слух слова, що називають предмети, із запропонованих відрізків мовлення (речень, звуків, складів).

Методи: частково-пошуковий (дослідницький), практично-теоретичні (спостереження за мовою, мовний аналіз), ігровий.

Дошкільникам пропонуються завдання послухати й упізнати, де одне слово, де ні? Вихователь пропонував: Квітка, іде дощ, дз-з-з, стіл, річка, вікно, розгорнута книга, зошит, пі-пі-пі, цікава загадка, пісенька, сьогодні хороша погода, дерево та ін. Якщо діти впізнавали слово, вихователь спонукав їх висловитися в слух: (Д). – Квітка – це слово; стіл – це слово; іде дощ - це не слово; дз-з-з – це не слово, це муха дзижчить тощо. Якщо діти помилялися, вихователь підказував правильну відповіді та пояснював її.

ДОДАТОК В

Елементи пропедевтичної роботи з старшими дошкільниками над мовним поняттям “звук”

Тема: “Розрізнення мовних звуків і звуків природи”

Програмовий зміст: познайомити дітей з “мовним апаратом” людини. Спонукає до артикуляції звуків мови, їх об’єктивації. Уточнити знання дітей про звуки мови. Закріпити їхні знання про звуки мовні й немовні. Виховувати уважне ставлення до звуків.

Методи: пояснювально-ілюстративний (пояснення, запитання), практично-теоретичні (диференціації мовних одиниць, мовний аналіз, спостереження над мовою, артикуляції), практичний.

Засоби: ТЗН, художня література, магнітофон із записом, текст вірша.

Хід заняття. Проводили з дітьми роботу для удосконалення умінь розрізняти звуки мовні й немовні.

Вихователь звертався до дітей: - Давайте уявимо, що ми сидимо на лісовій галявині й слухаємо (включає магнітофонний запис.) Що ми чуємо? (Діти відповідають). (Вихователь). - Послухайте далі (відтворює різні звуки: плескіт у долоні, звук від удару камертона, стукіт ложечки в склянці). Ви були уважні й почули багато різних звуків: звуки дощу, вітру, води, шум двигуна автомобіля, звуки співу соловейка, синички, голос зозулі, скрекотання сороки, гавкання собаки, голоси тварин: півня, гусей, корови. Усе почуте вами – це що? (Діти). – Звуки! (Вихователь). – Так, звуки. Усе це – природні звуки, тобто ті, що є в природі, їх дуже багато, вони звучать по-різному, але їх можна розрізнити на слух.

Вихователь: - Ми говорили з вами про звуки, що є в природі, це – немовні звуки, люди ж говорять між собою за допомогою мовних звуків. Із них складаються слова. Звуки вимовляються за допомогою мовних органів:

губів, зубів, язика, піднебіння. Послухайте, які звуки я вимовлятиму: [а], [у], [о], [к], [т], [є], (Діти повторюють).

Вихователь пропонує погратися в дидактичну гру: -“Хто, який звук знає”.

Вихователь: - Корній Іванович Чуковський написав вірш про те, якими звуками говорять тварини. Послухайте його. Вихователь зачитує вірш.

Гуси стали гелготати:

І по-гусячи кричати: “га-га-га”.

Кошенята замурчали: “мур-мур-мур”.

Горобці зацвірінчали: “цвінь-цвінь-цвінь”.

Коні заіржали: “і-го-го”.

Бджоли задзижчали: “дж-дж-дж”.

Жабенята квакають: “ква-ква-ква”.

Каченята крякають: “кря-кря-кря”.

Солов’ї висвистують: “фью-фью-фью”.

К. Чуковський

Вихователь: - Розкажіть, як саме тварини “розмовляють, спілкуються” у віршику, які вони виголошують звуки? Діти розповідають і наслідують звуки природи.

Підсумок.

Фрагмент заняття з дітьми “У світі звуків”.

Мета: сформувати в дітей знання про мовне поняття “звук”. Управляти в розпізнаванні звуків мови, звуків природи. Виховувати інтерес дітей до звуків як мовних явищ.

Вихователь проводить бесіду на килимку. Звертається до дітей:

Давайте уявимо, що ми сидимо на лісовій галявині й слухаємо (включає магнітофонний запис). Що ми чуємо? Діти відповідають.

Послухайте ще: запис відтворює різні звуки: плескіт у долоні, звук від удару камертона, стукіт ложечки в склянці.

- Ви були уважні й почули багато різних звуків: звуки дощу, вітру, води, шум двигуна автомобіля, звуки співу соловейка, синички, голос зозулі, скрекотання сороки, звуки гавкання собаки, голоси тварин – півня, гусей, корови. Усе почуте вами – це що? (Звуки). Як називаються ці звуки. Вірно, це – природні звуки, тобто ті, що є в природі, їх дуже багато, вони звучать по-різному, але їх можна розрізнити на слух.

- Звуки, що є в природі, це – немовні звуки, люди ж говорять між собою за допомогою мовних звуків. Звуки вимовляються за допомогою мовних органів: губів, зубів, язика, піднебіння. Послухайте, які звуки буду вимовляти [а], [у], [о], [к], [ф], [т], [е]. А тепер візьмемо дзеркальця, за мною будемо вимовляти звуки й дивитися при цьому на положення органів мовлення. Діти спостерігають, які мовні органи працюють, коли ці звуки промовляються, називають їх.

- Отже, природні звуки ми чуємо навколо нас, а мовні - чуємо й промовляємо за допомогою органів мовлення.

Дидактична гра “Хто, який звук знає?”.

Мета: закріпити знання дітей про звуки природи та звуки мови. Спонукає до артикуляції звуків мови.

Вихователь пропонує дітям вимовити по черзі звуки, які вони чують і промовляють. Хто більше згадає і промовить тих звуків, які ми чуємо в природі. (Діти називають). Далі пропонує позмагатися в називанні мовних звуків, які відомі дітям. Отже, з мовних звуків складається мова людей. Звуки немовні оточують нас навкруги.

Гра-розвага “Хто, що промовляє?”.

Мета: закріпити знання дітей про природні звуки.

Вихователь: Дошкільник:

Кіт нявкає: няв-няв-няв!

Корова мукає: му-му-му!

Коза бекає: бе-бе-бе!

Півень кукурікає: ку-ку-рі-ку!

Собака гавкає: гав-гав-гав!

Зозуля кує: ку-ку, ку-ку!

Листя шелестить: ш-ш-ш!

Паровоз гуде: У-У-У! У-У-У.

Голуб воркує: Гу-гу, гу-гу!

Двері риплять: рип-рип, рип-рип!

Сова кричить: угу-угу-угу!

Риба мовчить, - ні звуку з уст.

Під кінець гри вихователь закріплює з дітьми, що це не мовні звуки, а звуки, які ми чуємо в природі, навколо себе.

Мовна вправа “Назви звук”.

Мета: закріпити знання дітей про мовне поняття “звук”. Удосконалити вміння дітей виділяти звуки в словах, визначати, яким звуком починається та закінчується слово, визначати місце звука в слові. Виховувати інтерес до дії зі звуком.

- Послухайте, зараз я промовлю слово, яке ви всі дуже любите: “мама”. Які звуки ви чуєте в цьому слові? Промовляється слово з інтонуванням кожного звука [М-м-А-а-М-м-А-а]. Вихователь звертає увагу дітей: ви помітили, як я протяжно промовляла слово, щоб ви почули всі звуки, які є в ньому. Спонукає дітей промовити слово протяжно, виділяючи всі звуки. З’ясовує, який звук чуємо першим, другим, наступним і останнім. Так, слово “мама” починається звуком [М], і закінчується звуком [А].

- А які звуки ви чуєте у слові “баба”, “тато”, “дід”, “сир”, “дім”, “сіно” та ін. Повторюється аналогічне вправлення дітей в роздільному промовлянні звуків слів.

- То що ми чуємо в словах? Тепер визнаєте, що всі слова утворюються із звуків мови.

Вправи за змістом картинок.

Мета: розгляд картинок і називання тварин, які зображені на них. Закріплення вміння визначати перші звуки в словах-назвах зображених тварин.

- Так, це - каченя, теля, козеня, гусак, поросята ін., а давайте згадаємо, якими звуками ці тварини спілкуються? (Діти відповідають).

- Це - їхня мова, вони перегукуються за допомогою звуків, які ми також чуємо. А люди розмовляють за допомогою слів, які утворені звуками мови. Ми знаємо, що говоримо словами, чуємо слова, кажемо слова, читаємо слова, слова написані на папері, вони вимовляються й утворюються із звуків.

Називання тварини, яка зображена на картинці, й визначення, яким звуком починається її назва. Наприклад, *корова*, це слово починається звуком [К]. Далі вихователь із дітьми аналізує, яким звуком починаються слова-назви тварин: коза, курча, орел, вовк, змія та ін.

Мовна гра-вправа “Пригадай слова”.

Мета: пригадування слів, що починаються на запропонований вихователем звук (за зразком).

- Підійдемо до чарівного мішечка й запропонуємо погратися з нами, послухаємо, який він звук нам прошепоче. Чуємо, чуємо звук [М]. Давайте згадаємо слова, що починаються звуком [М]. Діти - це слова мама, магазин, мило, Маша, мала, мити, миша та ін.

Придумування слів, що починаються звуками [О], [К], [У], [Б], [Ш] тощо.

Мовні ігри-вправи “Упізнай звук”

Мета: розпізнавання дітьми звуків мови в словах. Виховувати уважність до слова, що звучить.

- Пограємо в гру з м'ячем. Я кидатиму м'яч і промовлятиму слово, а ви, коли будете повертати мені м'яч, промовлятимете лише перший звук цього слова. Наприклад, я кидаю м'яч Наталочці і промовляю слово *рак*, з яким звуком вона поверне мені м'яч? Правильно [P]. Для того, щоб почути, яким звуком починається слово, треба дуже уважно прислухатися до звучання початку слова.

Вихователь поєднує рухи м'ячем із вимовлянням слів, виділяючи голосом перший звук: *м-ама, х-лопчик, д-ошка, в-ітер, ф-арба, ж-овта, р-іпа, ц-в'ях, ш-ило, щ-ука, р-ама, Н-іна, т-рактор, У-ляна* та ін.

Вихователь змінює завдання: - Тепер я кидатиму м'яч і промовлятиму слово, а ви, коли будете повертати мені м'яч, промовлятимете останній звук цього слова. Наприклад, я кидаю м'яч Юрі й промовляю слово *сік*, із яким звуком він поверне мені м'яч? - Правильно із звуком [K].

Вихователь поєднує рухи м'ячем із вимовлянням слів, виділяючи голосом останній звук: *рі-к, тракто-р, книг-а, сит-о, лот-о, ді-м, бере-г, мор-е, ри-с, си-р, мухомо-р, пирі-г, ля-щ, фотогра-ф* тощо.

Далі вихователь змінює завдання таким чином: - Тепер я кидатиму м'яч і промовлятиму слово, а ви, коли будете повертати мені м'яч, промовлятимете звук, який чуємо в середині цього слова. Наприклад, я кидаю м'яч Каті і промовляю слово *кінь*, із яким звуком вона поверне мені м'яч? Правильно [L].

Далі поєднує рухи м'ячем із вимовлянням слів, виділяючи голосом звуки, які чуємо в середині слова: *м-а-к, р-и-сь, б-а-к, р-і-к, в-і-з, б-и-к, т-і-нь, б-і-ль, ж-у-к,*

к-о-рм, д-е-нь, к-у-т, п-а-р, к-и-т, р-и-с, п-у-х тощо.

- Отже, ми погралися в гру й навчилися визначати звуки, якими починаються, закінчуються слова й ті, що чуємо всередині слова.

Елемент заняття “Зафарбовування предметів”

Мета: закріпити вміння дітей на слух визначати наявність запропонованих звуків у словах.

Вихователь пропонує дітям розглянути картинки із зображенням овочів та фруктів (картопля, буряк, яблуко, груша, помідор, огірок, вишня, слива та ін.). Далі дає завдання прислухатися до промовляння слова й визначити, в назві чого є звук [P]. Після вправлень у розпізнаванні звуків у словах у різних позиціях завдання ускладнюється. Тепер дітям дається завдання зафарбувати ті овочі чи фрукти, в назві яких наявний запропонований вихователем звук.

- Які предмети ви розфарбували, чому?

Дидактична гра “Чарівні звуки”

Мета: закріплювати вміння дітей визначати звуки в словах у різних позиціях: на початку, вкінці, та всередині слова.

- Я буду називати звуки, а ви будете пригадувати як найбільше слів, що починається на запропонований звук [в], [м], [е], [к], [ч], [д], [ж], [а] та ін.

Вихователь називає звук, а діти підбирають слова, що ним закінчуються.

Підсумок: - Вихователь відзначає самих активних дітей – переможців і робить висновок, що слова складаються із мовних звуків. Ми дізналися, що одні звуки чуємо на початку слова, інші – всередині, а ще інші - в кінці слова.

Фрагмент мент заняття “Схожі слова”.

Мета: удосконалити знання дітей про смислорозрізнявальну функцію звуків. Виховувати інтерес до слів, що звучать.

- Діти, подивіться на картинки. Назвіть усі зображення. Пограємося в гру “Знайдіть подібні слова”. До кожного слова знайдіть таке, що подібно звучить. Знайшовши, під картинками із зображеннями, покладіть однакові за кольором смужки. Яким слово ми називаємо перше зображення? Що це? (Мак). Тепер знайдемо зображення, яке позначається схожим за звучанням словом. Що це? (Рак). Промовте й прислухайтеся, як схоже звучать ці слова: рак – мак. У цих слова є однакові звуки, а відрізняються вони лише одним звуком, яким? [М], [Р]. Ці слова схоже звучать, але мають зовсім не схожі значення, означають різні предмети й мають різний смисл. Під картинками покладемо смужки однакового кольору (сині). Які ще слова, схожі за звучанням, ви знайшли? (Лак, рак, бак). Так само треба зробити з іншими зображеннями (Коса - коза; кит – кіт; сік – сук, булка - білка). Після виконання завдання вихователь перевіряє чи правильно діти визначили, якими звуками відрізняються слова, як змінюється смисл залежно від зміни звука).

- Отже, в нашій мові є багато слів, які звучать подібно, різняться тільки одним звуком, але мають зовсім різні значення.

Фрагмент заняття складання звукової моделі слова.

Мета: закріпити знання дітей про смислорозрізнявальну роль звуків у словах та розкладання слів на звуки. Складання звукової моделі слова.

Перед кожним із дітей багато картинок. Вихователь пропонує дітям зображені предмети на картинках назвати словами. Що це? (Мак). Помилуйся гарною квіткою. Опишіть її, за допомогою яких слів стане зрозуміло, яка вона? (Діти складають висловлювання-опис).

- Ви гарно розповіли про мак, а тепер треба підписати під малюнком його назву так, щоб було видно, скільки в слові звуків. Промовляємо слово “мак” протяжно, щоб було добре чути всі звуки: М-м-А-а-К-к. Скільки в ньому звуків? Який перший? Вимовте його. Він голосний чи приголосний? Як його позначимо? Рисочкою, бо це приголосний звук. Розглянемо другий і третій звуки. Які вони, як позначаються? Отже, другий звук голосний, ми

позначили його кружечком, а третій – приголосний, позначаємо його рисочкою.

Далі вихователь пропонує дітям змінити перший звук [М] у слові мак на звук [Р]. Яке слово утвориться? (Рак). Що це слово позначає (Живу істоту). Яке слово утвориться, якщо перший звук цього слова [Р] замінити на звук [С]? (Сак). А якщо знову перший звук [С] змінити на звук [Б]. Утвориться слово (бак). Отже, бачимо, як багато слів можна утворити, змінивши лише один звук. Усі ці слова записуються однаково (показ звукової моделі слова), звучать подібно, але мають зовсім різний смисл.

Дидактична вправа “Упізнай звук”.

Мета: закріплювати вміння дітей впізнавати й вичленяти звуки з потоку вимовленого, рефлексувати їх, контролювати й аналізувати дії зі звуком.

Методи: евристичні запитання, практично-теоретичні (спостереження за мовою, вичленування, звуковий аналіз).

Засоби: дидактичний мовний матеріал, магнітофонний запис.

Вихователь: – Діти, уважно слухайте, (вмикає магнітофонний запис слів і не мовних звуків) й упізнайте де мовні звуки, а де ні. (Діти відповідали). Мама, га-га-га, олівець, А-А-А, шумить листя, дз-дз-дз, квіти, [Р], пісня, [С], та ін. – Після кожного почутого звука діти впізнають – звук мовний чи ні. Вихователь допомагає, ставлячи дітям евристичні запитання, заохочує призами тих, хто уважно контролює відповіді товаришів і аналізує їх.

Дидактичні звукові ігри з м'ячем.

Мета: закріпити вміння дітей вичленювати та голосно вимовляти звуки, що стоять на початку, чи в кінці слів; відрефлексовувати мовлення; об'єктивувати звуки.

Методи: репродуктивний, практично-теоретичні (вичленування звуків, спостереження за мовою, артикуляції звуків, звукового аналізу), практичний (ігровий).

Засоби: дидактичний мовний матеріал, м'ячі.

Хід гри. Пограємо в гру з м'ячем. Я кидатиму м'яч і вимовлятиму слово, а ви, коли будете повертати мені м'яч, називайте лише перший звук цього слова. Наприклад, я кидаю м'яч Наталочці й кажу слово *рак*, із яким звуком вона поверне мені м'яч? Правильно [р]. Для того, щоб почути, яким звуком починається слово, треба дуже уважно прислухатися до звучання початку слова.

Вихователь поєднує рухи з м'ячем із вимовлянням слів, виділяючи голосом перший звук: *м-ама, х-лопчик, д-ошка, в-ітер, ф-арба, ж-овта, р-іпа, ц-в'ях, ш-ило, щ-ука, р-ама, Н-іна, т-рактор, У-ляна* та ін.

Аналогічно вихователь поєднує рухи з м'ячем із вимовою, виділяючи голосом останній звук: *мам-а, хлопчи-к, віте-р, ф-арба, цв'я-х, шил-о, ву-ж, тракто-р, каву-н, кенгур-у, анана-с, фотогра-ф, змі-я* та ін.

Педагог відмічає дітей, які правильно виділили звуки, контролювали товаришів у грі та виконанні завдань.

Розглядання картинок.

Мета: закріпити вміння дітей впізнавати запропоновані звуки в словах.

Методи: репродуктивний, евристичні запитання, практично-теоретичні (звуковий аналіз, диференціація звуків).

Засоби: предметні картинки, олівці.

Вихователь пропонує дітям розглянути картинки із зображенням овочів та фруктів (картопля, буряк, яблуко, груша, помідор, огірок, вишня, слива та ін.). Далі дає завдання визначити, в яких назвах овочів і фруктів є звук [р].

Після вправлянь у впізнаванні звуків у словах у різних позиціях завдання ускладнюється. Тепер дітям даємо завдання зафарбувати ті овочі чи фрукти, в яких наявний запропонований вихователем звук.

- Які предмети ви розфарбували, чому?

Мовні вправи “Чарівні звуки”.

Мета: удосконалити вміння дітей об’єктивувати звуки, визначаючи їх у словах у різних позиціях: на початку, вкінці, та всередині слова, рефлексувати звуки у власному мовленні.

Методи: репродуктивний, евристичні запитання, практично-теоретичні (вичленування звуків, спостереження за мовою, звуковий аналіз).

Засоби: дидактичний мовний матеріал.

1. Вихователь: - Я буду називати звуки, а ви пригадуватимете слова, що починаються на запропонований звук (по черзі), [в], [м], [є], [к], [ч], [д], [ж], [а] та ін.

2. Вихователь називає звук, а діти пригадують слова, що ним закінчуються.

3. Вихователь пропонує дітям назвати слова, всередині яких є вказаний звук. Завдання виконуються за зразком.

Підсумок: - Із чого складаються слова?

Діти: - Із мовних звуків.

Вихователь: - Ви дізналися, що одні звуки чуємо на початку слова, інші – в середині, а ще інші - вкінці слова.

Дидактична гра: “Упіймай звук”

Мета: закріплювати вміння дітей розпізнавати на слух указані звуки в словах, запропонованих вихователем; оцінювати правильність виконаних дітьми дій зі звуками, здійснювати контроль за розпізнаванням звуків.

Хід гри: Педагог називає ряд слів. Якщо дитина чує потрібний звук, то плескає в долоні. Слова добираються так, щоб звук був у різних позиціях. Переможцем у грі буде той, хто правильно розпізнає найбільшу кількість звуків.

Гра - розвага: “Вередливий звук”

Мета: закріплювати вміння дітей розпізнавати на слух звуки, яких не вистачає в словах.

Ігрові дії: ігрова ситуація: “Жив собі, був собі звук (наприклад, [к]) у слові, завередував і втік. Потрібно впіймати й поставити його на місце”:

- іт – кіт; - аштан – каштан; - ідро – відро; - тільчик – стільчик.

Дидактична гра: “Озвуч картинку”

Мета: закріплювати вміння дітей розпізнавати та наслідувати звуки тварин – звуки природи.

Ворона – карр; мишка – пі-пі-пі; коник – іго-го; гусак – с-с-с; корова – му – му.

Дидактична гра: “Який звук спільний”

Мета: закріплювати вміння дітей розпізнавати на слух спільний звук у словах.

Ігрові дії: Педагог називає ряд слів, а діти визначають спільний для них звук.

Зима, шити, бик, виє, сич, звик, дірка, рис, бити, мир, риска, жито, кит, крило.

Дидактична гра: “Нове слово”

Мета: закріплювати знання дітей про смислорозрізнювальну функцію звука, уміння об’єктивувати звуки, слова.

Ігрові дії: Педагог у вимовленому ним слові пропонує замінити один звук, щоб вийшло інше слово. Кіт – кут; сам – сум; так – тук; білка – булка; річка – ручка; лапа – лупа.

Дидактична гра “Хто, що промовляє”.

Мета: закріпити знання дітей про звуки природи, уміння відрізнити їх від мовних, оцінювати правильність почутих звуконаслідувань.

Методи: частково-пошуковий, евристична бесіда, практичний (ігровий).

Засоби: художня література.

Ігрові дії: Вихователь називає тварину, предмет і дію, а діти наслідують їїні звуки. *Вихователь* (далі) Кіт нявкає. *Діти:* Няв-няв-няв! (В.) - Корова мукає. (Д). - Му-му-му! (В). - Коза бекає. (Д). - Бе-бе-бе! (В). - Півень кукурає. (Д). - ку-ку-рі-ку! (В). - Собака гавкає. (Д). - Гав-гав-гав! (В). - Зозуля кує. (Д). - ку-ку, ку-ку! (В). - Листя шелестить. (Д). - Ш-ш-ш! (В). - Паровоз гуде. (Д). - У-У-У! У-У-У! (В). - Голуб воркує. (Д). - Гу-гу, гу-гу! (В). - Двері риплять. (Д). - Рип-рип, рип-рип! (В). - Сова кричить. (Д). - Угу-угу-угу! (В). - Риба мовчить. (Д). - Ні звуку з уст.

А далі давалося завдання навпаки – діти називали тварину, а вихователь навмисно давав неправильні відповіді. Дошкільники контролювали, аналізували, виправляли, пояснювали, як треба звуконаслідувати.

Бесіда. Вихователь: - Які звуки ви називали?

Діти: - Звуки тварин і предметів.

Вихователь: - Як називаються звуки, які ми чуємо навколо?

Діти: - Звуки природні. (*Немовні* – уточнює вихователь і спонукає дітей повторити це слово).

Вихователь: - Отже, всі звуки поділяються на мовні й немовні, звуки ми чуємо й вимовляємо. (Діти повторюють).

ДОДАТОК Д

ТЕРМІНОЛОГІЯ ВЖИТА В ДИСЕРТАЦІЇ

Наукове мовне поняття як одна із форм абстрактного мислення; відображення істотних ознак досліджуваного мовного явища; мислиме відображення загальних та істотних мовних властивостей і закономірностей дійсності; результат теоретичного узагальнення мовних властивостей одиничних конкретних одиниць мови; це думка, що відображає в узагальненій формі метамовні явища дійсності, засіб фіксації їх якостей і відношень (загальних і специфічних ознак). Джерелом мовних понять є відчуття мови, яке виникає в результаті впливу мовних засобів на органи сприйняття мови. Реальність мовного поняття виявляється у мові через слово [33], [100], [170].

Повнота поняття розуміється нами як вичерпна достатність істотних ознак мовних понять, їх необхідний склад, необхідна кількість, достатня думка, що відображає його в узагальненій формі [33], [170], [168].

Міра поняття – величина, що є одиницею *виміру усвідомленості* в оволодінні мовними поняттями [30]. Про міру поняття в дітей можна говорити тільки тоді, коли вони вперше починають об'єктивувати мовні одиниці, коли в дошкільників поступово знімається – “прозорість” мовного знака й формуються передумови “бачення”, тобто сприймання мовних одиниць як об'єктів лінгвістичної дійсності – таких же, як предмети і явища матеріального світу [93].

Уявлення про мовні одиниці – наочний чуттєвий (слуховий чи зоровий) образ певного мовного явища, що виникає на основі минулого досвіду (певних мовно-мовленнєвих відчуттів, сприймань) шляхом відтворення в пам'яті. Характеристикою мовного уявлення є емпірична узагальненість, де відтворені найбільш характерні чуттєві особливості, що притаманні цілому класу схожих мовних явищ. Уявлення про мовні

одиниці (на відміну від уявлень про конкретні наочні предмети, явища матеріального світу) виникають тільки тоді, коли діти вперше починають сприймати слова-терміни й не усвідомлено співвідносити їх з відповідними слуховими образами мовних одиниць та наповнювати змістом, самостійно сформованим, далеким від власне лінгвістичного. Вони тримаються на випадкових, несуттєвих ознаках цілого класу схожих мовних явищ. Точніше, у дітей виникає не уявлення про мовні одиниці (діти їх не бачать, не об'єктивують, вони для них прозорі), а конкретне вираження про сприйняте слово-термін, із яким пов'язана та чи інша мовна одиниця [93], [168], [170].

Різниця між мовним поняттям і уявленням у тому, що останнє є чуттєво-наочним, у нього ще не виділені приховані внутрішні суттєві характеристики мовного явища, закономірні його зв'язки й відношення. Уявлення про мову в певній мірі є основою формування мовних понять у школі [33], [100; 163-164], [170].

Проміжною ланкою між уявленням про мову й мовними поняттям є **передпоняття** як *певна міра розвитку поняття*, його неусвідомленість і мимовільність. За Л.С.Виготським, причина неусвідомленості й мимовільності передпоняття в не систематичності, не включеності в систему теоретичних понять [170], [168].

Житейське спонтанне мовне поняття розглядається як форма мислення або спонтанно сформоване поняття; воно розвивається в практичній діяльності дитини, у безпосередньому спілкуванні з оточуючими; залишається неусвідомленим. За Л.С.Виготським, поняття житейське розвивається ніби знизу вгору від безпосереднього зіткнення з мовними одиницями й практичної взаємодії з ними [49], [65].

Експліцитне знання - матеріально виражена звукова усвідомлена форма засвоєння мовної дійсності [33], [19].

Імпліцитне знання – приховане, матеріально невиражене, але наявне, яке є основою практичної діяльності - результат

неусвідомленого засвоєння мови. Дитина володіє знаннями, але не знає, що вона ними володіє; це зокрема знання про відмінювання, керування, узгодження, що становлять основу практики говоріння, сприймання й розуміння змісту почутого [19], [33].

Спонтанне мовне знання – неусвідомлена форма засвоєння результатів пізнання, процесу мимовільного відображення мовної дійсності, *викликана внутрішніми причинами, без впливу ззовні* [33], [63].

Об'єктивація мови – виокремлення й усвідомлення мовних одиниць як фрагмента реальності, як лінгвістичної дійсності, на яку спрямована активність взаємопов'язаного з нею суб'єкта діяльності. Це сприймання й розуміння звуків, слів, речень, текстів, висловлювань як особливого лінгвістичного світу і співвіднесення відповідних слів-термінів із даними мовними реаліями та їх осмислення [19], [93].

Узагальнення одиниць мови полягає в порівнянні окремих мовних фактів, явищ тощо, у виявленні спільних рис та у виробленні на їх основі висновків у формі загальних положень [168], [170]. Л.І.Божович розрізняє емпіричні й теоретичні узагальнення мовних одиниць [16].

Теоретичні мовні узагальнення - найвищий ступінь узагальнення мовних явищ, при якому чітко диференціюються видові й родові ознаки; мовний об'єкт включається в певну систему мовних понять; узагальнення відбувається на підставі суттєвих ознак [93].

Синкретичні мовні узагальнення відносяться до найпростіших, які проявляються в об'єднанні, групуванні мовних явищ на підставі окремої випадкової ознаки [93].

Комплексні мовні узагальнення є складнішими порівняно із синкретичними узагальненнями, коли група мовних явищ об'єднується в єдине ціле за різними, як правило, несуттєвими ознаками [93].

Емпіричні мовні узагальнення – неусвідомлене, не аналізоване емоційне (на рівні чуття, а не свідомості) узагальнення мовленнєвого

досвіду дитини; це - “чуття мови”, що виникає мимовільно як побічний продукт діяльності, спрямованої на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування [16], [228].

Рефлексія над мовленням – процес усвідомленого, довільного, навмисного самопізнання своїх внутрішніх актів та станів, зокрема власного мовлення й мовних засобів, що використовуються в мовленні. Зовнішньо проявляється в тому, що дитина починає довільно, навмисно, свідомо оперувати в мовленні реченнями, словосполученнями, осмислено й доцільно підбирати словоформи, слова, контролюючи їх уживання відповідно до норм літературної мови [93], [19].

Спонтанна рефлексія над мовленням - мимовільне, ненавмисне, неусвідомлене самопізнання й самоаналіз власного мовлення, регулювання його, контроль за правильністю використання мовних засобів у мовленні відповідно до слухових образів, що сформувалися під час емпіричної практики сприймання мовних засобів і говоріння (використання їх). Зовнішньо вона проявляється під час корекції власних висловлювань згідно з літературними зразками, які запам'ятала дитина і які служать для неї мовними еталонами в процесі говоріння [93].

Контрольована мовленнєва поведінка – найвищий рівень розвинутої мовлення, яке здійснюється довільно, навмисно, усвідомлено на всіх етапах його породження: від планування, відбору змісту, реалізації задуму до орієнтування в умовах спілкування й доцільності використання мовних засобів. Здійснення корекції мовлення, що реалізується мовцем сучасної літературної мови, це – відрефлексоване мовлення [93]. Воно виникає при усвідомленому, довільному, навмисному оволодінні мовою, при формуванні мовленнєвих умінь.

Мовленнєві навички - це мовленнєві операції, що здійснюються несвідомо, з повним автоматизмом відповідно до норм мови і служать для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Сформувані навички – це означає навчити правильно будувати й реалізувати висловлювання, адже

вони за своєю природою – стереотипні, механічні [114]. Дитина практично володіє мовленнєвими операціями, хоча й не усвідомлює цього. Дошкільник виявляє їх спонтанно, в певних ситуаціях, за потреби. Поза подібними ситуаціями дитина не здатна мимовільно й усвідомлено виконувати мовленнєві операції (навички) [45]. Тільки при відповідному мовному й мовленнєвому навчанні дитина вчиться усвідомлювати те, що вона робить не довільно, тобто усвідомлювати власну мову, свої мовленнєві навички; вона приходить до розуміння того, що “житейські” мовні уявлення, “житейські” мовленнєві та мовні узагальнення існували у вигляді емпіричних в її інтелектуально-психологічному світі. Мовленнєві навички в процесі становлення, розвитку й закріплення передбачають рефлексію дитини над мовленням, яка виникає спонтанно. Мовленнєві навички – фундамент для формування в дітей у дитячому садку мовних умінь [93].

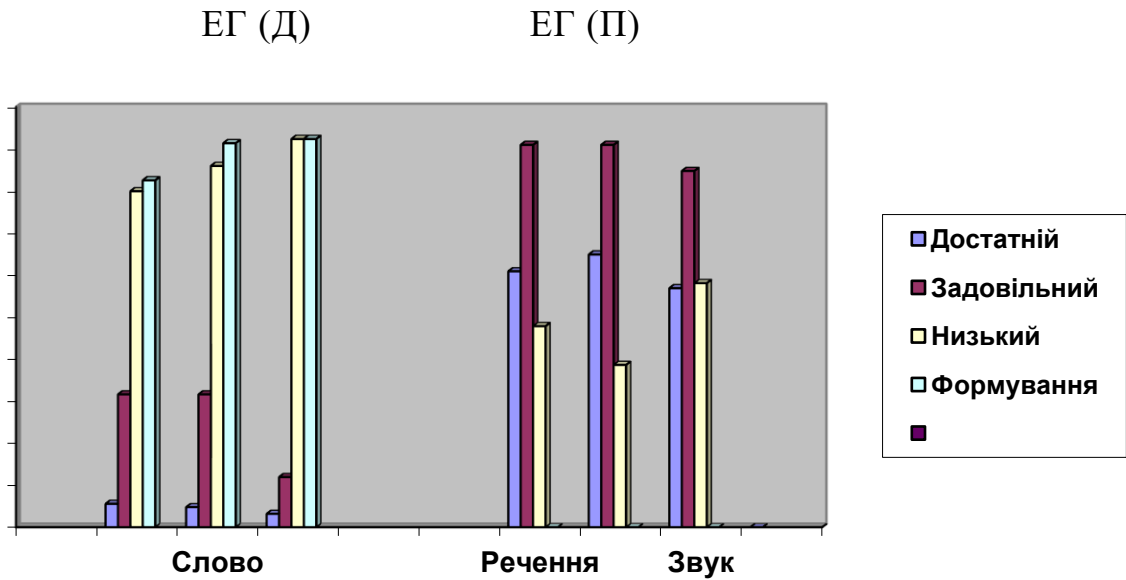
Мовленнєві уміння - мовленнєві дії, які здійснюються на основі мовних знань і способів дій за оптимальними параметрами, свідомого, довільного й навмисного варіювання при виборі та поєднанні мовленнєвих операцій (навичок) залежно від мети, ситуації спілкування та співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Це і є комунікативно-мовленнєві вміння [93].

Пропедевтика - (від *proaïdēno* попередньо навчаю) попередньо навчально-підготовчий, вступний етап [194].

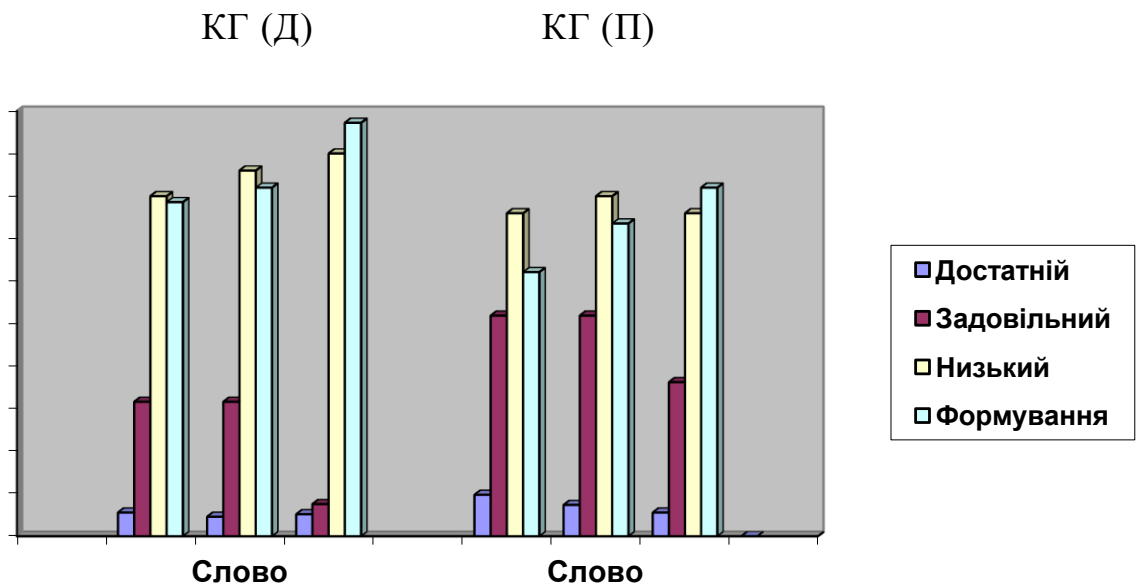
ДОДАТОК Ж

Гістограма 1.4

Зіставлення знань дітей шостого року життя ЕГ про поняття “звук”, “слово”, “речення” до (Д) і після (П) експериментального навчання



Зіставлення знань дітей шостого року життя КГ про поняття “звук”, “слово”, “речення” до (Д) і після (П) навчання за традиційною методикою



ДОДАТОК 3

Послідовність завдань із пропедевтики понять “речення”, “слово”, “звук”.

Таблиця 1.

Завдання пропедевтики мовного поняття “речення” у старшій групі ДНЗ

Перший тиждень	Другий тиждень	Третій тиждень	Четвертий тиждень	П'ятий тиждень	Шостий тиждень	Сьомий тиждень
Завдання: Учити дітей аналізувати висловлювання членувати на окремі повідомлення; уведення слова “речення”.	Завдання: формувати знання, що речення є частиною висловлювання і частини в ньому пов'язані за смыслом..	Завдання: дати дошкильникам знання про те, що речення слугує для повідомлення про навколишнє.	Завдання: учити дітей вичленовувати речення із висловлювання, спіраючись на смислову закінченість думки. .	Завдання: формувати уміння у дітей виокремлювати речення, що виражають розповідне значення.	Завдання: формувати уміння у дітей виокремлювати речення, що виражають запитальне значення..	Завдання: формувати уміння виділяти речення, що виражають спонукальне значення. Контролювати мовлення

Таблиця 2.

Завдання роботи над поняттям “слово” у старшій групі ДНЗ

Перший тиждень	Другий тиждень	Третій тиждень	Четвертий тиждень	П'ятий тиждень	Шостий тиждень	Сьомий тиждень
Завдання: набути знання про те, що речення складаються зі слів. Слова називають предмети, дії.	Завдання: учити дітей вичленовувати слова з речення.	Завдання: формувати в дітей уміння виокремлювати слова-назви предметів	Завдання: формувати в дітей уміння виокремлювати слова-ознаки.	Завдання: формувати в дітей уміння виокремлювати слова-назви дій.	Завдання: формувати в дітей уміння виокремлювати слова-узагальнення.	Завдання: закріплювати знання дітей про поняття слово. Доречно використовувати слова у мовленні.

Таблиця 3.

Завдання пропедевтики поняття “звук” у старшій групі ДНЗ

Перший тиждень	Другий тиждень	Третій тиждень	Четвертий тиждень	П'ятий тиждень	Шостий тиждень	Сьомий тиждень
Завдання: слова діляться на окремі звуки, із звуків утворюються склади, слова.	Завдання: учити дітей вищленювати звуки зі слова.	Завдання: “дати” дітям знання про те, що звуки м'які та тверді.	Завдання: “дати” дітям знання про те, що звуки є мовні і немовні.	Завдання: учити дітей визначати місце звука в слові. Контролювати своє мовлення.	Завдання: учити дітей придумувати слова залежності від запропонованої позиції звука.	Завдання: закріпити знання дітей, про те, що зі звуків складається наша мова.