

РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
„КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

На правах рукопису

ГОРБУНОВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 372.461

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
ГАВРИШ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА,
доктор педагогічних наук, професор

ЯЛТА – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	18
1.1. Системний підхід до вивчення слова.....	18
1.2. Характеристика семантичної структури слова.....	40
Висновки з першого розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	65
2.1. Закономірності та стадії оволодіння дитиною словом в онтогенезі.....	65
2.2. Особливості розуміння й використання слів дітьми.....	88
2.3. Дитяче словотворення як механізм розвитку словника в дошкільному віці.....	123
Висновки з другого розділу.....	139
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	142
3.1. Принципи організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку.....	142
3.2. Дослідження проблеми словникової роботи в дошкільних навчальних закладах у сучасній теорії лінгводидактики.....	155
3.3. Наукові підходи до організації словникової роботи.....	175
Висновки з третього розділу.....	208
РОЗДІЛ 4. СТАН СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ І РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	212

4.1. Діагностика стану словникової роботи в дошкільних навчальних закладах.....	212
4.2. Характеристика рівнів розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.....	227
Висновки з четвертого розділу.....	262
РОЗДІЛ 5. ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	266
5.1. Теоретичні позиції організації експериментального дослідження з розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.....	266
5.1.1. Педагогічні умови розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.....	267
5.1.2. Лінгводидактична модель розвитку словника старших дошкільників.....	285
5.2. Змістовий аспект розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності.....	292
5.3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку словника дітей старшого дошкільного віку на констатувальному й прикінцевому етапах	355
Висновки з п'ятого розділу.....	372
ВИСНОВКИ.....	375
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	379
ДОДАТКИ.....	445

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена активним, усеохоплюючим упровадженням рідної мови в контексті розвитку української державності і визначається стратегічним завданням – виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними та світоглядними пріоритетами. Рівень мовленнєвої культури виявляє достатній словниковий багаж, уміння точно і доречно використовувати його у різних ситуаціях спілкування. Проте, на жаль, реальний рівень володіння мовленням засвідчує гостроту проблеми, що зумовлюється необхідністю розв’язання сукупності завдань, значущість яких наголошується в державних документах (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, програма „Діти України”, Закони України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”); актуалізацією у контексті особистісно зорієнтованого підходу в освіті питання щодо формування дитячої картини світу, одним із засобів відбиття якої виступає мовлення дитини; зміною освітніх пріоритетів і ціннісних орієнтирів, що вимагає оновлення змісту та процесуальних характеристик освітнього середовища дошкільного навчального закладу передусім в аспекті організації мовленнєвої роботи з дітьми, пов’язаних із забезпеченням пріоритету досвіду пізнання над наукуванням, урізноманітнення способів організації дітей, форм і методів словникової роботи. Водночас реалізація цих завдань ускладнюється зміною освітніх пріоритетів і ціннісних орієнтирів, невідповідностями між оновленим змістом дошкільної освіти, представленим у Базовому компоненті дошкільної освіти, та дещо застарілими підходами до створення освітнього середовища в реальній практиці дошкільного навчального закладу, зокрема організації мовленнєвої роботи з дітьми.

Вивчення теоретичних джерел і досвіду роботи дошкільних навчальних закладів, знайомство з традиційними й інноваційними підходами до організації мовленнєвої роботи, зокрема лексичної, аналіз чинних програм

навчання та виховання дітей дошкільного віку, аналітичний огляд методичних розробок засвідчують, що робота з розвитку словника цілеспрямовано проводиться переважно в процесі регламентованого навчання, обмежуючись завданнями конкретного заняття, без зв'язку з подальшою мовленнєвою роботою, закріпленням словникового запасу, активним його застосуванням дітьми в щоденній мовленнєвій практиці. Такий підхід спричинює недостатній рівень розвитку словника більшості дошкільників, утруднює реалізацію наступності дошкільного навчального закладу та школи в аспекті збагачення словника як стрижня дитячого мовленнєвого розвитку. Особливо проблема загострюється в ситуації перебування дітей у полімовному оточенні, характерному для Криму та деяких областей України. Для успішного розв'язання завдань словникової роботи з дошкільниками необхідна оновлена методика, яка б, ураховуючи означену специфіку, на основі багаторівневої організації лексичної роботи забезпечила б прозорість і наступність завдань розвитку словника в різних видах мовленнєвої діяльності: художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової.

Проблема розвитку словника дітей досліджувалась ученими в різноманітних аспектах: етапність засвоєння слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (І. Горелов, Н. Данилова, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, К. Крутій, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва); збагачення словника дітей раннього віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко); особливості становлення та розвитку словника дітей (В. Логінова, В. Коник, М. Коніна, В. Яшина); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, М. Лісіна, Н. Лепська, В. Ядешко); закономірності, принципи та методи розвитку мовлення дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, О. Саприкіна,

Л. Федоренко, Т. Юртайкіна). Проблема розвитку словника дошкільнят є досить складною та багатоаспектною, тому розв'язанню її присвячено роботи психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, методистів, дефектологів (А. Арушанова, А. Богущ, О. Гвоздєв, Л. Калмикова, Л. Колунова, Г. Ніколайчук, Ф. Сохін, В. Тищенко, М. Шеремет). Фундаментальні загальнонаукові положення проблем лексикології виявляють системні відносини саме в лексиці та її зв'язки з іншими рівнями мови (О. Ахманова, В. Виноградов, В. Звєгінцев, О. Потєбня, А. Уфїмцева, Д. Шмельов).

Стрижневим моментом низки наукових досліджень (Л. Бірюк, Н. Гавриш, А. Ількова, Н. Кирста, Л. Колунова, Н. Кудикіна, Г. Куршева, А. Лаврентьєва, С. Макаренко, Ю. Руденко, Є. Савушкіна, А. Смага, О. Сомкова, Є. Струніна, О. Ушакова, М. Швачкін, Т. Юртайкіна) виступило вивчення особливостей засвоєння семантики слів, уточнення, розширення значень уже відомих слів у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів. Спеціальні дослідження (А. Арушанова, А. Богущ, Л. Калмикова, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, Е. Федеравичене) дали змогу визначити лінгводидактичні та педагогічні умови формування механізму структурування смислів слова, а також якісного розвитку словника. Особливості оволодіння словником у ситуації білінгвізму досліджувались А. Богущ, О. Негневицькою, К. Протасовою, Н. Родіною.

Вивченню психологічних закономірностей лексики присвячено низку досліджень таких науковців, як П. Блонський, Л. Виготський, А. Захарова, Д. Ельконін, І. Колобова, О. Леонтєв, О. Лурія, Д. Ніколенко, М. Попова, Є. Соботович, Ф. Сохін. У межах лінгвістичного підходу вчені визначають слово як продукт мовленнєвої діяльності з власною внутрішньою структурою та категоріальними ознаками (Л. Булаховський, І. Гальперін, І. Ковалик, В. Костомаров, Л. Лосєва, Г. Солганік, З. Франко). Психолінгвістичний компонент проблеми розвитку словника дошкільників ґрунтується на уявленні про місце лексичного багатства в структурі мовленнєвої діяльності,

різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення (Л. Бауер, Т. Бернштам, І. Зимняя, О. Леонтьєв, П. Олерон, І. Синиця, П. Фресс, Т. Ушакова).

Вивчення теоретичних засад і практики організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах засвідчило наявність суперечностей між:

- необхідністю оновлення змісту та методів організації лексичної роботи, нагальною потребою в технологізації процесу розвитку словника дошкільників і сучасним станом лексичної роботи в умовах інтегрованого освітнього простору дошкільного навчального закладу;

- розгалуженими педагогічними інноваціями в аспекті організації словникової роботи та реальним рівнем якості навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах;

- рівнем вимог до мовленнєвої компетентності особистості дітей дошкільного віку й усталеністю традиційних методик розвитку дитячого словника.

Нагальна потреба в розв'язанні визначених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження **„Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалось у межах наукових тем кафедри української філології „Парадигма соціокультурних комунікацій у літературно-мовному просторі та її роль у методиці викладання української мови і літератури” (№ держреєстрації 01070001594) за планом наукової роботи Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) та „Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасних закладах освіти” (№ держреєстрації 0104U005504), що входить до тематичного плану кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Тему дисертації затверджено вченою радою Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (протокол № 10 від 28

травня 2004 року), узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при НАПН України (протокол № 1 від 27 січня 2006 року).

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концептуальних засад і експериментальної методики розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова) на основі багаторівневої організації лексичної роботи та педагогічних умов її реалізації.

Завдання дослідження:

1. Визначити та науково обґрунтувати концептуальні засади розвитку словника старших дошкільників.

2. Розкрити сутність поняття „розвиток словника дітей старшого дошкільного віку” з позицій різних наукових підходів.

3. З’ясувати особливості розуміння та використання лексики дітьми в різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку словника старших дошкільників.

5. Виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.

6. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати лінгводидактичну модель і методику розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

7. Визначити тенденції та стадії розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.

Об’єкт дослідження – мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

Гіпотеза дослідження ґрунтувалася на припущенні, що розвиток словника старших дошкільників буде ефективним за умови забезпечення невід’ємної від загального особистісного, психічного розвитку дитини багаторівневої організації лексичної роботи, якщо на:

стратегічному рівні – інтегрувати цілеспрямовану словникову роботу в освітнє середовище, контекст якого задається метою виховання творчої мовленнєвої особистості;

тактичному рівні – реалізувати сукупність педагогічних умов (створення позитивного емоційного тла для занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище; дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими; інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова); взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей);

оперативному рівні – регулярно проводити моніторинг розвитку словника старших дошкільників на основі використання розробленого критеріального апарату та діагностичних комплексів.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що оптимальні умови розвитку та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку забезпечуються інтеграцією цілеспрямованої словникової роботи в освітнє середовище дошкільного навчального закладу із забезпеченням взаємопов’язаного впливу на розвиток словника різних видів мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

Дослідження ґрунтується на сучасних концепціях і положеннях про мовну освіту громадян України, в яких визначено нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються в процесі становлення національно свідомої мовної особистості на всіх етапах життєдіяльності людини від дошкілля до зрілого віку.

Зважаючи на складність і багатоплановість досліджуваної проблеми, реалізувати провідну ідею виявилось можливим лише за умови системного підходу, що й дало змогу визначити **концепцію дослідження**, яка інтегрує в собі такі теоретичні положення:

Стратегія розгортання процесу розвитку словника старших дошкільників базується на *системному* (зумовлюється усвідомленням мови як системи, тобто сукупності взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів; слова в мові становлять цілісну систему однорівневих одиниць, пов'язаних між собою різноманітними відносинами, що характеризуються багатозначністю, узгодженістю з іншими словами. Водночас слово виявляє себе на лексичному рівні самостійним складним цілісним системним утворенням. Методика розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності також належить до категорії систем, оскільки як цілісне утворення виступає упорядкованою множиною взаємопов'язаних компонентів і реалізується на різних рівнях організації словникової роботи); *діяльнісному* (підставами для його визначення є той факт, що процес розвитку словника має діялісну природу та відбувається в процесі різних видів дитячої діяльності, які здійснюють разом із мовленням взаємозбагачувальний вплив. Найефективніші умови для розвитку словника дитини створюються забезпеченням взаємопов'язаного впливу різних видів мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова), в кожній із яких розв'язуються специфічні завдання розвитку словника); *компетентнісному* (забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожний мовець (загальні компетенції

(знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння та навички) та лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні) та комунікативному підходах (різні форми комунікації виступають вирішальним чинником розвитку словника дітей, причому розвиток словника старших дошкільників розглядається як процес, пов'язаний із позитивною динамікою кількісних і якісних змін, зумовленою освоєнням слів категоріальних груп, що перебувають на різних рівнях осмислення та дають можливість дитині свідомо залучати багатство власного словника у різноманітних ситуаціях буття). Об'єднуючим стрижнем організації словникової роботи є врахування загальних закономірностей розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності, водночас у кожній із яких словникова робота виявляє свою специфіку.

Розвиток словника у старших дошкільників зумовлюється низкою чинників: внутрішніх (бажання та потреба оволодівати рідною мовою для здобуття, трансляції інформації; прагнення номінувати предмети, об'єкти довкілля; дотримання певної послідовності фаз розвитку) та зовнішніх (занурення дітей у розвивальне мовленнєве середовище; інтеграція словникової роботи в інтегроване освітнє середовище; методичний супровід розвитку словника дошкільників із урахуванням різноманітних форм організації словникової роботи в освітньому середовищі дошкільного навчального закладу; впровадження інноваційних технологій розвитку словника).

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань, перевірки гіпотези застосовувалися такі методи дослідження: *теоретичні* – системний аналіз та узагальнення наукової, методичної літератури з проблеми розвитку словника старших дошкільників; методи історико-генетичного, парадигмального та системного аналізу філософського, психолого-педагогічного, культурологічного, соціологічного, лінгвістичного, психолінгвістичного, лінгводидактичного наукових фондів для теоретичного узагальнення провідних підходів до розвитку словника

старших дошкільників; ретроспективний аналіз національного та зарубіжного досвіду – для встановлення підходів щодо аналізу, оцінки й інтерпретації моделей змісту словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку; теоретичне осмислення й узагальнення передового педагогічного досвіду вихователів із метою аналізу стану досліджуваної проблеми в практиці дошкільних навчальних закладів; *емпіричні*: аналіз документації дошкільних навчальних закладів, педагогічних університетів із метою виявлення стану досліджуваної проблеми; лонгітюдний експеримент для оцінювання рівня розвитку словника старших дошкільників, перевірки ефективності експериментальної методики розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова); діагностувальні методи (експрес-анкетування; інтерв'ювання, тестування вихователів і майбутніх вихователів щодо організації словникової роботи; бесіди; спостереження за мовленням дітей старшого дошкільного віку з метою визначення особливостей розвитку словника в різних видах мовленнєвої діяльності; проектування, моделювання, верифікації – для перевірки ефективності експериментальної моделі розвитку словника старших дошкільників; прогностичний аналіз – для з'ясування тенденцій і стадій розвитку словника дітей старшого дошкільного віку; *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних із метою отримання достовірніших результатів щодо рівнів розвитку словника старших дошкільників.

База дослідження. Експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільних навчальних закладів №№ 6, 38 м. Ялти, № 37 „Лелека” м. Євпаторії, № 115 м. Дніпропетровська, №№ 9, 24, 25 м. Харцизька Донецької області, №№ 14, 20, 48 м. Шахтарська Донецької області, №№ 151, 204, 397 відділу освіти Київської районної ради м. Донецька, №№ 224, 302, 365 Пролетарського району м. Донецька. На констатувальному етапі експерименту брало участь 631 дитина старшого

дошкільного віку, 238 вихователів, 35 методистів дошкільних навчальних закладів, 17 інспекторів міських та районних відділів освіти, 189 батьків старших дошкільників; на формувальному етапі – 319 старших дошкільників.

Наукова новизна одержаних результатів: *уперше* розроблено та науково обґрунтовано концептуальні засади організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі (наукові підходи, принципи); розроблено, науково обґрунтовано лінгводидактичну модель розвитку словника дітей старшого дошкільного віку; виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови (інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова); створення позитивного емоційного тла для занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище; дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими; взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей); розкрито сутність поняття „розвиток словника дітей старшого дошкільного віку” з позицій різних наукових підходів; виявлено особливості розуміння значення слів та використання їх дітьми в різних видах мовленнєвої діяльності; визначено критерії (мотиваційний із показниками: інтерес до змісту слова; ініціативність слововживання; прагнення до словотворення та словозміни; когнітивно-змістовий, що виявляється в точності слововживання; кількості та доречності слів, які вживає дитина в тематичних групах; розуміння значення слів і вмінні їх пояснити; експресивно-оцінний, показниками якого є наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики; взаємооцінка правильності вживання іншими слів лексичного запасу; самооцінка правильності вживання власної лексики); визначено тенденції та стадії розвитку словника старших дошкільників; *уточнено* поняття „слово”,

„лексика”, „лексичне значення слова”, „словникова робота”, характеристику кількісного та якісного обсягу словникового запасу дітей старшого дошкільного віку; *набули подальшого розвитку* теорія та методика словникової роботи зі старшими дошкільниками.

Теоретична значущість дослідження полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних і лінгводидактичних підходів до організації словникової роботи; систематизації методів, прийомів, технологій словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку; характеристиці принципів організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Практична значущість дослідження полягає в розробці та можливості застосування експериментальної методики розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова) у практиці дошкільних навчальних закладів; у цілеспрямованому застосуванні мовно-ігрового трансформера-тренажеру „Малятко-мовлятко”. Розроблений, експериментально перевірений методичний супровід організації лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі (система занять, мовленнєві завдання, вправи, ігри) може бути успішно використаний для підвищення якості словникової роботи передусім у дошкільних закладах полімовного регіону. Запропоновано систему роботи, що базується на засвоєнні дітьми лексики на рівні усвідомлення та вживання слів у мовленні. Одержані експериментальні результати розширюють і збагачують традиційні підходи до організації словникової роботи, її інтеграції в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова). Підготовлено навчально-методичний посібник „Технології розвитку словника дошкільників”. Розроблено програму та започатковано роботу постійно діючого семінару для вихователів дошкільних навчальних закладів „Організація словникової роботи в дошкільному навчальному закладі”. Результати дослідження можуть використовуватися під час лекцій і

семінарських занять із дисципліни „Дошкільна лінгводидактика” в педагогічних вищих навчальних закладах, педколеджах, інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників, а також у розробці програм і методичних посібників для роботи з дошкільнятами. Запропонована лінгводидактична модель розвитку словника старших дошкільників розкриває динаміку змін ролі дорослого („дорослий-дитина”, „дитина-дорослий”, „дитина-дитина”, „батьки-дитина”) залежно від рівня розвитку словника дітей старшого дошкільного віку, моделі навчально-методичного забезпечення і може бути впроваджена в роботу дошкільних навчальних закладів різного типу.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи педагогів дошкільних навчальних закладів № 38 м. Ялти (акт про впровадження № 3 від 04.09.2009 р.), № 6 м. Ялти (акт про впровадження № 1 від 15.01.2009 р.), № 37 „Лелека” м. Євпаторії (акт про впровадження № 1 від 02.11.2009 р.), № 115 м. Дніпропетровська (акт про впровадження № 2 від 07.09.2010 р.), №№ 9, 23, 24, 25 м. Харцизька Донецької області (акт про апробацію № 2 від 15.03.2009 р.), №№ 13, 14, 20, 48 м. Шахтарська Донецької області (акт про впровадження № 27 від 04.02.2008 р.), №№ 56, 17 Мар’їнського району Донецької області (акт про впровадження № 3 від 04.06.2009 р.), №№ 151, 204, 397 відділу освіти Київської районної ради м. Донецька (акт про впровадження № 2 від 10.12.2008 р.), №№ 224, 302, 333, 365 Пролетарського району м. Донецька (акт про впровадження № 2 від 10.12.2008 р.) і в лекційному курсі, який читався в Республіканському вищому навчальному закладі „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (акт про впровадження № 26/02 від 20.11.2008 р.), Бердянському державному педагогічному університеті (акт про впровадження № 32/01 від 11.02.2009 р.), Комунальному закладі „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (акт про впровадження № 452 від 23.12.2010 р.), Слов’янському державному педагогічному університеті (акт про впровадження № 68-10-2626 від 21.10.2010 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечена теоретичним обґрунтуванням вихідних положень експериментальної роботи, адекватністю її методів предмету та завданням, поєднанням кількісного та якісного аналізу, репрезентативністю вибірки, статистичною значущістю здобутих показників, конкретністю математичної обробки, значним обсягом емпіричних даних, тривалим масовим експериментом.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні результати дослідження доповідалися, обговорювалися на науково-практичних і науково-методичних конференціях, семінарах різного рівня: *міжнародних* („Дні науки 2005”, „Дні науки 2006” (Дніпропетровськ, 2005, 2006); „Иновационные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров: опыт и пути решения” (Барановичи, 2006); „Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону” (Ялта, 2007, 2009); „Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України” (Ялта, 2007, 2008, 2009); „Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу” (Ялта, 2008)); *всеукраїнських* („Професіоналізм педагога” (Ялта, 2004); „Январские педагогические чтения: актуальные проблемы модернизации образовательного процесса” (Симферополь, 2006); „Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця” (Київ, 2006); „Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України” (Ялта, 2006); „Мова як чинник формування громадянина України” (Запоріжжя, 2008)); *науково-методичних семінарах* та звітних наукових конференціях Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) впродовж 2004–2010 рр. Ключові положення дослідження обговорювалися та набули позитивної оцінки на засіданнях кафедр педагогіки та управління навчальними закладами, педагогічної майстерності вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів, української філології та методики викладання, методик дошкільної та початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет”

(м. Ялта), методик дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка впродовж 2004–2010 рр.

Публікації. Теоретичні положення, висновки та рекомендації дисертаційного дослідження знайшли відображення в 62 опублікованих роботах, із них 43 статті в науково-фахових виданнях України, 14 статей у журналах і збірниках матеріалів конференцій, 2 програмах, 1 монографії, 1 навчальному посібнику, 1 хрестоматії.

Особистий внесок здобувача в роботах у співавторстві полягає: в розробці й упровадженні діагностувальних матеріалів вивчення рівнів розвитку словника старших дошкільників; доборі методичних матеріалів із урахуванням психологічних, вікових, індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку; ознайомленні педагогів із експериментальними матеріалами та методикою використання цих матеріалів під час лексичної роботи з дошкільниками; узагальненні власного педагогічного досвіду.

Матеріали кандидатської дисертації „Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності”, захищеної у 2001 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (713 найменувань, із них 21 – іноземною мовою) і 9 додатків на 65 сторінках. У роботі вміщено 13 таблиць, 4 рисунки, що займають 3 самостійні сторінки основного тексту. Загальний зміст дисертації становить 378 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Системний підхід до вивчення слова

Методологічними засадами дослідження стали положення філософії про значення, суспільну природу мови як засобу спілкування; теорії наукового пізнання щодо відбиття й перетворення об'єктивної дійсності, використання теоретичного та емпіричного підходів у дослідному процесі; взаємозв'язку мови та свідомості, мислення й мовлення; місця й ролі мови в розумовому й духовному розвитку особистості; переходу кількісних змін у якісні; взаємозв'язку теорії та практики; культурно-історичний (Л. Виготський) [118], культурологічний (В. Гумбольдт, М. Каган, В. Маслова, О. Потебня, Є. Тарасов) [228; 296; 423; 503; 592], системний (А. Аверьянов, Ю. Бабанський, В. Ільченко, О. Уємов, П. Фролов) [3; 26; 294; 600; 632], комунікативно-діяльнісний (Н. Луцан, Т. Піроженко) [399; 489], полімовний (Н. Буланкіна, Ю. Філімонова) [84; 618] підходи до розвитку мовлення й формування мовленнєвої культури особистості; загальнонаукові положення теорії систем для системного розгляду логіки дослідження та складних питань досліджуваної проблеми (відповідно до педагогічної інтерпретації Т. Ільїної, Ф. Корольова, В. Нечипоренка [290; 329; 446]; синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання (положення Т. Куна, Х. Патнема, К. Поппера, П. Фейерабенда, Г. Хакена) [351; 475; 499; 616; 635]; теоретичні положення про мовлення як знакову діяльність, єдність мовленнєвого змісту та мовної форми, про взаємозумовленість чуттєвого й раціонального в опануванні мови, про пріоритетну роль мовлення в розвитку мовної особистості; механізми породження висловлювання; теорії змісту мовної освіти в Україні; положення про формування національно свідомої

мовної особистості; законодавчі акти, концепції, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.

Оскільки центром нашого дослідження є розвиток словника дошкільників, розглянемо один із ключових методологічних підходів до означеної проблеми, а саме – системний. Системний підхід – напрям методології, що полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи. Ефективність системного підходу залежить від характеру загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами. Виникнення і поширення системного підходу зумовлено кризою елементаризму і механіцизму у зв'язку з ускладненням завдань науки і практики. Системний підхід розвиває і конкретизує такі категорії діалектики, як зв'язок (філософія), відношення, зміст і форма, частина і ціле. Основними принципами системного підходу є цілісність, ієрархічність побудови, структуризація, множинність.

Системність – властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи. Розгорнуте визначення системного підходу полягає в тому, що це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вихід (мету), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Системний підхід є формою накладання теорії пізнання і діалектики з дослідженням процесів, що відбуваються в природі, суспільстві, мисленні. Його суть полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно якої кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатись як велика і складна система і одночасно як елемент більш загальної системи.

Системний підхід у контексті нашого дослідження виходить із того, що мова є системою, тобто сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів. Отже, слово потребує системного вивчення. Застосування в якості методологічного – системного підходу до вивчення слова, лексики,

мовлення, мовленнєвої діяльності дало змогу встановити їх системні характеристики.

Проблема слова належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем, оскільки саме воно (слово) є основною одиницею мови. Аналіз лінгвістичних джерел дозволив констатувати, що слово потребує системного вивчення та розглядається з таких позицій:

1) **Слово як одна з основних мовних одиниць, має значення, є елементом системи,** виявляє себе на лексичному рівні та є складним цілісним системним утворенням.

2) **Загальна „черговість” формування основних підсистем мови, безумовно, витримується в онтогенезі мови,** і така сама загальна послідовність у роботі над різними компонентами (підсистемами) мови, що зумовлює потребу дотримання у структурі „мовної роботи” із засвоєння системи мови.

3) Розгляд питання про внутрішню будову мови, її словниковий склад дозволяє дійти загального методологічного висновку: **для формування повноцінних мовних уявлень про знаки мови, для успішного засвоєння всієї системи рідної мови необхідне засвоєння знань як про парадигмагічну, так і синтагматичну системи мови.**

4) **Процес якісного, свідомого розвитку словника відбувається шляхом „обростання” лексичними зв'язками з іншими словами.**

Деталізуємо кожне з означених теоретичних положень.

З огляду на **перше теоретичне положення** зазначимо, що системний підхід виходить із того, що мова є системою, тобто сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів.

Система – об'єкт, процес, у якому беруть участь елементи, пов'язані певними зв'язками та відносинами. Кожна система має свою структуру, яка, у свою чергу, є способом організації системи, її внутрішньою будовою. Структура є зв'язною, якщо можливий обмін ресурсами між будь-якими двома підсистемами системи. Так основні одиниці мови (фонеми, морфеми,

слова, речення й текст) утворюють у загальній системі мови відповідну чотирирівневу (чотириярусну) будову.

Із філософського погляду мова може розглядатись як система суспільно вироблених засобів для здійснення діяльності спілкування. Як зазначав М. Жинкін, мова є засобом передавання повідомлень, це її комунікативна функція [254]. Виконуючи цю найважливішу функцію, мова повинна володіти такими якостями, як „здатність” до віддзеркалення навколишньої дійсності за допомогою певних знаків (головним і універсальним із яких є слово), до фіксації й узагальнення інформації за допомогою певних специфічних знаків – знаків мови й допоміжних „метамовних” (невербальних) знаків.

Виходячи з цього, дефініція „мова” визначається як „система знаків, що функціонують як засоби спілкування і знаряддя думки” [233, с. 630] або „знакова система, що кодує навколишню дійсність (позамовну реальність)” [377, с. 140].

Оскільки мова – це система, то, на нашу думку, і слово необхідно вивчати системно, у контексті діалогової ситуації. І слово, і лексику слід розглядати в широкому предметному колі понять.

Мова є матеріальною, а матерію мови ми відчуваємо органами слуху, зору. Лінгвісти виділяють п'ять мовних одиниць: звуки (фонеми), морфеми (частини слова), слова, словосполучення, речення (Ш. Баллі, Б. де Куртене) [30; 69; 70; 71; 72]. За іншою лінгвістичною класифікацією до одиниць мови відносяться всі мовні структури, що володіють значенням: морфеми, слова, словосполучення, речення (фрази), тексти як розгорнені зв'язні висловлювання. Структури, що не мають значення, а тільки значущість (тобто певну роль у встановленні структури мовних одиниць: звуки (фонеми), букви (графеми), виразні рухи (кінеми) в кінетичному мовленні) визначаються як елементи мови (Е. Сепір, Е. Супрун) [549; 584].

Слово є однією з найважливіших одиниць мови, всі інші мовні одиниці тією чи іншою мірою пов'язані з ним. Мовні звуки реалізуються лише в

слові; такі мовні одиниці, як морфеми, можуть існувати тільки на базі слова; із слів складаються словосполучення і речення, за допомогою яких людина оформлює свої думки й передає їх іншим людям, фактично за допомогою слів реалізується найважливіша функція мови – комунікативна.

В ієрархічній системі мовних одиниць слово належить до вищого після морфеми ряду й займає місце безпосередньо після неї. Зрідка воно складається з однієї фонемі й значно частіше з комплексу фонем, які реалізуються в різноманітному, специфічному для кожної мови звуковому вияві, що й становить його матеріальну основу.

Важливою загальною ознакою слова є його виділюваність як мінімальної самостійної одиниці мови. Ця ознака відрізняє слово від фонемі і морфеми, які у мові поза словом не виступають. На відміну від словосполучення, слово характеризується і такою ознакою, як відтворюваність. Якщо словосполучення і речення будуються заново, то слово в процесі мовлення заново не твориться, а відтворюється.

Безсумнівним є також те, що кожне слово пов'язане із значенням і що воно належить до значущих одиниць мови.

На підставі викладеного вище слово можна визначити як найменшу самостійну одиницю мови, що складається зрідка з одного звука, а частіше із граматично оформленого звукового комплексу, за яким суспільною практикою закріплене певне значення і якому властива відтворюваність у процесі мовлення.

Задовільного, логічно бездоганного визначення слова мовознавча наука ще не має, хоча мовці завжди чітко відчують і виділяють у мовленні окремі слова. Це зумовлено тим, що, по-перше, слова в мові дуже різні за своїм значенням і функціями, а по-друге – визначення, яке підходить для однієї мови, часто не придатне для іншої.

Проблема слова належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем, оскільки саме воно (слово) є основною функціонально-структурною одиницею мови. Усі інші елементи мови

існують або для слова й у слові (фонемі та морфемі), або завдяки йому (речення). Слово виступає центральною одиницею, що пронизує всю мовну систему; основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми; є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Слово як мовна одиниця потребує відповідного своїй природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих мовних одиниць (морфемі й речення), сусіднього слова. Насамперед потребує аргументації чільне місце слова в системі мови, яке зумовлюється тим, що інші одиниці мови (фонемі, морфемі, словосполучення, речення) тією чи тією мірою сприймаються на фоні слова, пов'язані системними відносинами з ним. Слово є представником усіх компонентів мови – фонетики (складається із звуків мови), лексики (позначає, кодує будь-яке явище дійсності, несе смислове навантаження), граматики (у цьому випадку існує в певній граматичній формі). Статус фонемі як одиниці мови визначається її роллю в смисловій і формальній диференціації слів, морфемі як мінімальної значущої одиниці мови – конструюванням слова, а речення як найвищої в ієрархії значущої одиниці мови – словами в ролі його складників (Ш. Баллі, В. Виноградов, Г. Глісон) [30; 103; 155].

Звернемося до філософського тлумачення слова. Ще в античності культура слова сприймалася передусім як здатність до тлумачення священого тексту і як накопичений досвід цього тлумачення (іудейський, гностичний, християнський Логос). Античні філософи висували ідею розгорнутості Універсуму в Слові (Логосі). У стоїків Логос – максимальна насиченість буття, максимальна бутійність. Буття – там, де це Слово. З розвитком суспільства Логос знаходить відображення в поетичному слові, яке стає опосередкованою та зв'язуючою ланкою між релігійним Логосом і людською мовою (К. Салютаті, Р. Светлов, К. Сергєєв) [539; 544; 550].

Найбільш точно й стисло окреслив слово французький мовознавець А. Мейс: „Слово – це вираження асоціації певного значення з певним

комплексом звуків, що піддається певному граматичному використанню” [426, с. 137]. Проте навіть це визначення далеко не досконале: у ньому чітко не відмежовується слово від морфеми, з одного боку, і від словосполучення, з іншого; не враховано існування в мові багатозначних слів.

Основна відмінна риса слова, якою воно відрізняється і від морфеми, і від словосполучення, – це наявність у ньому певного граматичного значення.

Отже, слово – це самостійна, наділена одним або кількома граматичними значеннями одиниця мови, яка передає одне чи більше лексичних значень, легко відтворюється і є будівельним матеріалом для речення.

Якщо розглядати слово з погляду психології, то це – мінімальний звуковий (чи графічний) подразник, який викликає у свідомості людини певне уявлення – реальний або нереальний образ. Наприклад, словосполучення книжка на столі і книжка під столом викликають у свідомості різні уявлення, бо в них такими мінімальними подразниками виступають, крім іменників книжка і стіл, що повторюються в обох висловах, два різні прийменники на і під. Саме вони й визначають різницю в значенні обох словосполучень, і це дає підставу сприймати їх як окремі слова.

Дослідження різних аспектів тлумачення сутності поняття „слово” як основної одиниці мови свідчить, що в сучасній науці склалися різні підходи до визначення його сутнісних характеристик. Залежно від вживання слова у контексті, воно виступає поняттям, образом, значенням, символом, знаком, зображенням, а також може бути стимулом до дій; визначається особлива мовна форма відображення дійсності, відносинами між звуковим комплексом і поняттям, віднесеністю звукового комплексу до явищ дійсності. Водночас, значення прирівнюється до поняття або ж розглядається як певна видозміна поняття відповідно з характером мовного знаку (Т. Ралізаєва) [516].

Поняття виникає як результат абстрагування (відволікання) свідомості від частини елементів будь-якого явища (процесу) і переключення його на окремі з них. Необхідність виникнення слова й поняття визначена поряд із

практичними завданнями обмеженістю людської свідомості, її нездатністю до єдиного цілісного відображення різноманітних явищ оточуючого світу. За допомогою слова й поняття ми поступово, поетапно розглядаємо їх, складаючи цілісне уявлення. Поняття являє собою каркас значення слова, але не вичерпує його, адже воно є складною єдністю об'єктивного й суб'єктивного, як характеристик предмета, об'єкта, що вони позначають (І. Бичко) [89, с. 48].

Слід наголосити, що слово є елементом знакової системи, оскільки мова – це система знаків. А знак як матеріальний об'єкт слугує у процесі узагальнення й мислення людей представником будь-якого іншого об'єкта. На з'ясування смислу слова (поняття) і його предметного значення впливають синтаксис, що виражає відношення між знаками та прагматичний аспект, що включає всі особливості мови залежно від того, ким і за яких умов він застосовується (І. Бичко) [89, с. 9].

Предметним значенням знака є функція його смислу [89, с. 9]. Смисл – це інформація про предмет, яку він містить і якої достатньо саме для мисленого виділення цих предметів. Смисл пов'язує знак та позначуваний ним об'єкт. Отже, між словом, його значенням, поняттям, уявленням і реальним предметом існує тонкий взаємозв'язок.

Слово в мові повинно вживатися в його загальноприйнятому значенні. Тому науковці (Т. Ралізаєва, І. Сусов) [516; 585] намагаються тлумачити слово через значення, бо значення слова – завжди узагальнене найменування предмета.

Переходячи до висвітлення сутнісних характеристик категорії „слово”, зауважимо, що для нього як для одиниці мовлення властива наявність лексичного значення, що розглядається як зміст слова, відповідність, що встановлюється між звуковим комплексом (назвою) і тією об'єктивною існуючою одиницею (предметом, явищем), що відбивається в мові через поняття (М. Плющ) [492].

У результаті термінологічного аналізу уточнено сутність одного з ключових понять дослідження „лексичне значення”, що є узагальненим відображенням однорідних предметів, дій, явищ, якостей, тісно пов’язаним із граматичним значенням і яке полягає у фіксуванні приналежності слова до тієї або тієї частини мови, характеризуючи відносини між їх формоутворювальними варіантами в межах парадигми кожного слова (В. Виноградов, А. Загнітко, І. Сусов, Н. Фоміна) [104; 259; 585; 622]. Вищим ступенем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне (категоріальне) значення як частини мови.

Центральне місце слова в системі мови зумовлюється тим, що інші одиниці мови (фонема, морфема, словосполучення, речення) тією чи тією мірою сприймаються на тлі слова й пов’язані системними відносинами з ним. Слово є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Воно виступає основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Слово є представником усіх компонентів мови – фонетики (складається зі звуків мови), лексики (позначає, кодує будь-яке явище дійсності, несе смислове навантаження), граматики (у цьому випадку існує в певній граматичній формі). Статус фонем як одиниць мови визначається її роллю в смисловій і формальній диференціації слів, морфем як мінімальної значущої одиниці мови – конструюванням слова, а речення як найвищої в ієрархії значущої одиниці мови – словами в ролі його складників. Отже, слово виступає центральною одиницею, що пронизує всю мовну систему (І. Денисов) [236].

Існує безліч визначень слова, але жодне з них не враховує всіх нюансів, властивих різномірним словам у мовах світу. Проте більшість мовознавців вважають, що слово – найконкретніша мовна одиниця, основна й базисна.

У словникових джерелах слово тлумачиться як виключна здатність людини виражати свої думки й почуття, здатність висловлюватися, спілкуватися (В. Даль) [233, с. 221]. Мовознавці визначають слово як основну

функціонально-структурну й семантичну одиницю мови, що становить звук або комплекс звуків і характеризується самостійністю й відтворюваністю (А. Грищенко, О. Пономарьов, Ф. де Соссюр) [225; 496; 572]; має певне значення та вживається в мовленні як самостійне ціле (О. Пономарьов) [496]; одиниця, що є носієм нетривіального в механізмі мови (Ф. де Соссюр) [572]; дає найменування для всіх пізнаних людиною предметів, явищ природи та суспільства, відносин і залежностей, для вираження почуттів, емоційних реакцій і волевиявлень; має самостійно закріплене суспільно-комунікативною практикою значення, називає предмет, явище, входить із властивим йому індивідуальним значенням до словникового складу мови (О. Ахманова, В. Виноградов, Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко) [24; 105; 424; 425; 551]; є двосторонньою одиницею, складовими якої є план вираження (звукова оболонка) і план змісту (значення) (М. Кочерган) [338].

У розумінні Р. Будагова, слово – найважливіша одиниця мови, що позначає явища дійсності та психічного життя людини, й однаково розуміється колективом людей, які говорять однією мовою й історично пов'язані між собою [83]. За визначенням О. Ахманової, слово – це граничний складник речення, здатний безпосередньо співвідноситися з предметом думки [24].

Образ – одна з характеристик і властивостей слова – викликати образи. Образ є першоосновою художньої творчості; саме в образі сконцентровано смислову та естетичну інформацію. Термін „образ” неоднозначний, бо це прояв цілого через одиничне, абстрактного через конкретне, відвернутого через чуттєво-наочне, осяжне. Чуттєва наочність образу через мову втілюється й мовою створюється.

Характеризуючи значення слова, вчені стверджують, що воно належить до однієї з форм діяльності, що лежить в основі перетворення досвіду в знання, системного та змістового розуміння світу. Сьогодні ця проблема значно загострюється, оскільки увага переноситься з логіко-раціоналістського трактування значення на значення як надбання індивіда. У

світлі цих ідей значення розглядається як певна форма відображення світу людиною. Вивчення цієї форми дає змогу виявити специфіку її пізнавальної організації та пізнавальної активності (Л. Виготський, В. Виноградов, В. Гак, Х. Грайс, М. Жинкін, В. Звєгінцев, В. Левицький, Т. Ломтев, О. Смирницький) [119; 105; 145; 701; 255; 272; 361; 385; 640].

Отже, значення – це узагальнене й об'єктивне відображення в свідомості людини предметів і явищ довкілля, їх зв'язків та відносин. Слово як універсальний знак мови не просто позначає той чи той предмет (або його властивість, якість), воно включає узагальнену інформацію про цей предмет, його властивості й функції. Виходячи саме з такої „семантичної природи” слова, Л. Виготський і визначив його як єдність знаку („імені”) і значення [120].

Поряд із терміном „значення” науковці (М. Алефіренко, Дж. Барвайс, Г. Лейбніц, Дж. Перрі, Е. Сулейманова) [7; 32; 363; 482; 583] застосовують поняття „смысл”, яке відіграє важливу роль для аналізу проблеми мови й свідомості. Для класичної лінгвістики „значення” і „смысл” були майже синонімами й застосовувалися однозначно.

У багатьох випадках поняття „слово” вчені (Л. Вітгенштейн) [108] тлумачать, як символ (Symbol від грецьк. Symbolon – знак), тобто визначене, соціально зафіксоване, що передається від покоління до покоління, змістовне значення речей, предметів, подій. Характеризуючи символ, науковці (В. Левицький) [361] зазначають, що він є елементом налагодженого набору матеріальних предметів, що використовується для представлення знаків, та розуміється як явне або неявне приписування будь-чому будь-якого визначеного смислу. Отже, термін „символ” пов'язаний із поняттям „знак”. Знак може складатися з декількох інших знаків.

На думку Е. Войшвилло, поняття „слово” є могутнім стимулом до певної дії (від лат. stimulus – загострена лозина, кіл або палиця, за допомогою якої поганяли худобу; stimulare – спонукати). Автор обґрунтовує свою наукову позицію, акцентуючи увагу на тому впливі, що зумовлює динаміку психічних

станів індивіда (що позначається як реакція) й відноситься до неї як причина до слідства; агент зовнішнього або внутрішнього середовища організму, який, діючи на тканини й організм у цілому, викликає активну реакцію живого субстрата; сильний спонукальний момент; внутрішній або зовнішній чинник, що викликає реакцію, дію [114]. Так у фізіології та психофізіології це поняття є тотожним поняттю роздратування. У психології – це спонукання, ефект якого опосередкований психікою людини, її поглядами, почуттями, настроєм, інтересами, прагненнями. Водночас учені (В. Востоков) [117] підкреслюють, що слово не тотожне мотиву, хоча іноді може перетворюватися на мотив.

Учені (О. Леонтьєв, О. Шахнарович) наголошують на складній семантичній будові слова, що пояснює широкі можливості його використання. У результаті еволюції відбувається перехід від мотивованого використання слова (коли слово може бути назвою предмета чи класу однотипних предметів), або звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок із предметом, дією та виступає як мовний знак, що слугує для умовного позначення чи вираження того або іншого змісту [367; 651].

Найважливішими ознаками слова є внутрішня впорядкованість звуків (складових слова); наголос; лексичне значення; можливість поділу на менші мовні одиниці, морфеми; поєднання з іншими словами в реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; наявність у реченні граматичних форм і синтаксичних функцій, єдність лексичних та граматичних значень (В. Виноградов, І. Вихованець, Д. Ганич, К. Городенська, Н. Зарубіна, Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко) [104; 109; 148; 220; 268; 425; 551].

Первинною функцією слова є здатність виконувати роль формально-синтаксичного (на основі синтаксичних зв'язків) і семантико-синтаксичного (на основі семантико-синтаксичних відношень) компонента речення, а вторинною – виконувати роль однослівного речення.

Серед ключових ознак слова Е. Мельцер виокремлює синтаксичну автономність і наявність лексичного значення, що може бути мінімально тільки двочленним (двоморфемним), до його складу обов'язково входить корінь (носій лексичного значення) й афікс (носій власне-граматичного або словотвірно-граматичного значення) [428]. Корінь і афікс, на противагу слову, виступають мінімальними (нечленованими далі) значущими одиницями, мінімальними двобічними одиницями, в яких за певним експонентом закріплений той або той елемент змісту. Слово як значуща одиниця завжди характеризується формальною та семантичною членованістю: воно членується далі на значущі частини, тобто складається принаймні з двох морфем. Через формальну й семантичну членованість на морфеми морфологічне слово В. Мигирин пропонує називати морфологічною одиницею-конструкцією [432].

Підсумовуючи результати аналізу лінгвістичних характеристик слова, прийmemo за робоче таке поняття слова як мовної одиниці: слово – найменша відносно самостійна знакова мовна одиниця, здатна виконувати функцію члена речення або мінімального (однослівного) речення, і найбільша морфологічна одиниця (морфологічна одиниця-конструкція щодо мінімальної морфологічної одиниці-морфеми). Як найбільш значущі характеристики означеної категорії виокремимо такі:

- слова в мові утворюють єдину лексичну систему, кожна лексична одиниця якої пов'язана різними відносинами з іншими одиницями за значенням і формою (синонімічні, антонімічні зв'язки, тематичні та лексико-семантичні групи);

- місце слова визначається також його багатозначністю, узгоджуваністю з іншими словами. При засвоєнні лексики ці зв'язки взаємодіють; навколо кожного слова формуються смислові (семантичні) поля;

- залежно від ступеня вживаності, комунікативної сфери використання, стилістичних ознак усі слова в мовленні відносять до певного прошарку лексичного складу;

– слова різняться не тільки лексичним значенням і граматичними ознаками, а й стилістично, тобто сферою та частотністю вживання, приналежністю до певного стилю мови, емоційним забарвленням чи його відсутністю, приналежністю до певного лексичного прошарку.

Друге теоретичне положення зумовлено „структурною „ієрархією” мовних одиниць: кожна одиниця більш високого рівня утворюється на базі нижчого рівня (певного поєднання одиниць), а рівень, що стоїть вище створюється над нижчими (або „базовими” рівнями). Водночас послідовність ця не має „лінійного” характеру; зокрема, засвоєння різних компонентів мови може в певні періоди „мовного онтогенезу” проходити одночасно; формування ж структур мови, що стоять вище, може починатися й до того, як „базові” структури повністю сформовані.

Усі слова мови становлять словниковий склад або лексику. Лексика української мови надзвичайно багата, дає змогу назвати найтонші відтінки душевних переживань, найскладніші наукові поняття, найрізноманітніші стосунки між людьми. Сучасна освічена людина в своєму словниковому запасі – активному й пасивному – має близько 7–8 тисяч слів рідної мови (більш-менш точно розуміє їх значення). Кожне слово в мові має одне або кілька значень. За значеннями слова бувають: повнозначні (самостійні); вказівні; службові (несамостійні). Слова поділяються:

- 1) за походженням – українські й іншомовні;
 - 2) за кількістю значень – однозначні й багатозначні;
 - 3) за сферою вживання – загальноживані й вузьковживані;
 - 4) за стилістичним забарвленням – стилістично нейтральні й стилістично забарвлені;
 - 5) за взаємними відношеннями – антоніми, синоніми, омоніми, пароніми.
- До складу мови входять також ідіоми й фразеологічні одиниці.

Т. Ніколаєва наголошує на надзвичайній силі слова, оскільки саме слова формують словниковий склад мови, покликаний служити потребам комунікації між членами суспільства, відповідно до цього організований: він

потенційно безмежний, постійно поповнюється новими словами шляхом виникнення нових значень слів, словотвору, запозичень. Найбільш продуктивним засобом систематизації слів, найвищим виявом їх системної організації виступають частини мови. Цей спосіб класифікації словника, звичний із давніх-давен, ураховує як лексико-категоріальну семантику слів, так і їх морфологічні й синтаксичні показники. Частини мови, незважаючи на різну їх кількість посідають у граматиці порівняно стабільне в теоретичному плані й „міцне” місце з-поміж інших категорій, і їх класифікація ґрунтується на досить об'єктивних показниках [447].

Лексика (грец. *lexikos* „словниковий”) – це словниковий склад мови з фразеологією включно. За допомогою лексики ми членуємо навколишній та свій внутрішній світ на частини і кожній із них присвоюємо назву-замінник. Усі слова мови становлять її лексику (словниковий склад). Лексикою називають також певну частину словникового складу мови: лексика абстрактна, лексика термінологічна, лексика побутова, лексика емоційна. Найбільше багатство кожного суспільства – його мова, а в мові – її словниковий склад. Лексичне багатство мови свідчить про рівень розвитку суспільства. В українській мові лише загальних назв (разом із термінами) кількості тисяч. А якщо врахувати й те, що багато слів мають не одне, а кілька значень, то стане зрозумілим, наскільки неосяжна лексика високорозвиненої мови.

З розвитком знань про світ мова невідпинно зростає. Більшість слів у мові становлять спеціальні слова, пов'язані з різними галузями знань, культури, виробництва, і приблизно десята частина – це загальнозживані слова.

Словниковий склад мови являє собою не просто набір слів. Слова в мові існують у певній системі та взаємовідношенні. Вони розрізняються за сферою й частотою вживання. Слова якнайтісніше пов'язані з позамовною дійсністю, складові частини якої вони позначають і на зміни в якій оперативно реагують, відбиваючи широкий соціально-історичний досвід

носіїв мови. І тому лексична система є найрухливішою, наймобільнішою складовою частиною мови: у ній постійно виникають нові слова, нові значення в існуючих словах, а окремі слова стають застарілими, рідковживаними, а то й зовсім забуваються, залишаючись тільки в писемних пам'ятках. Коли ми говоримо про те, що мова пов'язує минулі покоління із сучасними, зберігає й передає минулий досвід, то маємо на увазі насамперед слова, лексику.

Багата, розвинена лексика забезпечує тонше сприйняття навколишнього світу, глибше проникнення в нього і точніше мислення як для всього суспільства, так і для кожного окремого індивіда, що володіє цим багатством.

На системність лексики вказують такі факти: можливість тлумачення будь-якого слова іншими словами тієї самої мови; можливість описати семантику слів за допомогою обмеженого числа елементів – семантично найбільш важливих слів, так званих елементарних слів; системність і впорядкованість об'єктивного світу, що відображений у лексиці (О. Реформатський) [521]. Лексика української мови, яка склалась у процесі її тривалого історичного розвитку та становить продукт багатьох епох, є надзвичайно багатою, що дає змогу вербалізувати найтонші відтінки душевних переживань, найскладніші наукові поняття, найрізноманітніші стосунки між людьми, водночас вона безперервно розвивається, що зумовлено розвитком суспільства (Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк) [424; 471; 477].

Поява в мові нових або розширення значень існуючих слів зумовлено потребою людини називати нові предмети, явища, поняття. І навпаки, зникнення старих предметів, явищ, понять зумовлює випадіння з ужитку слів, що їх позначали. У мові постійно діють два процеси: поява нових і втрата старих слів, причому перший із них випереджує другий: у мові нових слів завжди з'являється більше, ніж зникає старих (Г. Богін) [55]. Обидва процеси характеризуються поступовістю, довготривалістю. Нові слова або

окремі нові значення давніх слів набувають поширення, активно використовуються в житті й діяльності людей звичайно не відразу, а протягом певного часу. Так само не відразу виходять із загального вжитку й старі слова або їх окремі значення: дедалі рідше використовуючись, вони поступово зникають із словникового складу мови.

За частотою вживання слова складають активну (вживаються часто й не мають значення давності чи новизни) і пасивну (застарілі слова або ті, що вийшли з ужитку, нові слова, ще не закріплені, такі, що не набули в мові загальноновживаності) лексику (О. Ахманова, О. Бондарко, В. Виноградов, І. Вихованець, Д. Ганич, К. Городенська, Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко) [25; 78; 105; 109; 148; 425; 551].

Лінгвісти (Ю. Апресян, В. Гак, Г. Золотова, М. Покровський) зазначають, що до пасивної лексики належать слова, що рідко вживаються її носіями в повсякденному спілкуванні. Пасивну лексику теж можна поділити на дві групи. До першої з них належать застарілі слова, які вже вийшли або виходять із звичайного вжитку в літературній мові внаслідок того, що відпадає або вже відпала потреба користуватися ними при називанні предметів, явищ, подій сучасної дійсності. До другої – нові слова, які недавно виникли і ще не стали загальноновживаними або активно ще не використовуються в мові [16; 146; 282; 494].

Лексика або словниковий склад, визначаючи змістову, предметну сторону мовлення, найповніше та найточніше репрезентує особу мовця, його розумовий розвиток, рівень його претензій і можливостей, стан загальної та мовленнєвої культури, соціальну позицію. Багатство й бідність мовлення, його виразність і „сірість”, переконливість і байдужість, краса й непривабливість, – більшість його позитивних чи негативних якостей – зумовлені, передусім, особливостями лексики. Як зазначав В. Гумбольдт, „Кожна людина використовує слово для вираження своєї особливої особистості. Кожна мова здатна ніби ділитися на безкінечну множину мов для окремих особистостей в одному й тому ж народі” [227, с. 187]. Нерідко

одне слово, вжите не у відповідному контексті чи значенні, може скомпрометувати людину, що його вжила, як би добре вона не володіла іншими компонентами мови.

У лексиці найвиразніше виявляються вікові та індивідуальні особливості мовців. Бідність лексичного багажу гальмує й ускладнює процес повноцінного спілкування, духовного й розумового, емоційно-чуттєвого розвитку особистості. І навпаки, багатство словника є ознакою добре розвиненого мовлення й показником високого рівня інтелектуального розвитку мовця (Ю. Караулов) [307].

Сьогодні в сучасній лінгвістиці доведено, що багатовимірність системної організації лексики, мови визначається сукупністю певних чинників. Лексична система мови є системою одиниць одного рівня, пов'язаних між собою різноманітними відносинами. Підставою для об'єднання слів у різні групи служить різноманіття критеріїв (на основі спільності семантики, лінгвістичних особливостей). Організація словника ґрунтується на семантичних, словотворчих, граматичних зв'язках, на статистичних і стилістичних властивостях слів (В. Гак, А. Зальовська, Ю. Караулов, С. Кацнельсон, А. Кліменко, О. Леонтьєв, О. Лурія, Л. Сахарний, Н. Уфімцева, Р. Фрумкіна) [146; 263; 307; 311; 313; 368; 389; 542; 605; 633].

Сутність **третього теоретичного положення дослідження** визначається тим, що інтелектуальні дії зі знаками мови (дії вибору, класифікації, комбінування, трансформації) засновані саме на парадигматичних і синтагматичних відносинах елементів мовної системи. При засвоєнні й використанні лексики ці зв'язки починають взаємодіяти: навколо кожного слова формуються змістові (семантичні) поля, або так звані вербальні мережі.

Лексико-семантична система – одна з найскладніших мовних систем, що зумовлено багатовимірністю її структури, неоднорідністю її одиниць, різноманітністю відображених у них відношень і відкритістю для постійного поповнення новими одиницями (словами та значеннями). Її своєрідність полягає також у тому, що на відміну від інших мовних систем (фонологічної і

граматичної) безпосередньо пов'язана з об'єктивною дійсністю, віддзеркаленням якої є, і це утруднює її вивчення.

Якщо системність фонологічного рівня і граматики в працях мовознавців післясоссюрівського періоду не викликала сумнівів, то щодо системності лексики їхні погляди не збігалися. Так французький мовознавець А. Мартіне стверджував, що лексика не системна, а англійський мовознавець К.-Х. Ульман припускав, що в лексиці системними є тільки деякі пласти [420; 601].

У вітчизняному мовознавстві про системність лексики заявлено ще в минулому столітті. Український мовознавець О. Потебня, який ґрунтовно опрацював загальну теорію слова як у плані форми, так і в аспекті змісту (теорія внутрішньої форми слова, вчення про ближче і даліше значення слова, його багатозначність та історичну змінність значень), закликав учених вивчати семантичні відношення між словами, закони і правила внутрішніх змін у групах семантично пов'язаних слів [503].

Істотний внесок у теорію системності лексики зроблено російським мовознавцем М. Покровським, на думку якого, слова в своєму семантичному розвитку орієнтуються на своїх системно з ними пов'язаних партнерів (синоніми, антоніми) [494].

Отже, лексика – це не механічне нагромадження слів, а система. На системність лексики вказують такі факти:

- 1) вивідність одних одиниць іншими тієї самої мови, тобто можливість тлумачення будь-якого слова іншими словами тієї самої мови;
- 2) можливість описати семантику слів за допомогою обмеженого числа елементів – семантично найбільш важливих слів, так званих елементарних слів;
- 3) системність і впорядкованість об'єктивного світу, що відображений у лексиці.

На утвердження думки про системність лексики великий вплив мали дослідження німецьких лінгвістів Г. Іпсена, К. Мейера, Г. Остгофа,

В. Порціга, Й. Тріра [702; 705; 467; 708; 712]. Так, зокрема, Г. Остгоф стверджував існування в мові системи значень [467]; К. Мейер, аналізуючи прусську військову термінологію, дійшов висновку, що кожен термін отримує свою вартість із власної позиції в загальній номенклатурі [705]; Й. Трір висунув ідею про поняттєві межі [712]; Г. Іпсен – про лексико-граматичні поля (етимологічно різні слова, входячи в одну смислову систему, набувають спільних граматичних ознак) [702], а В. Порціг – про лексико-синтаксичні поля [708]. Вчені Е. Оксар і О. Духачек уводять поняття „лексико-семантичне поле” [247]. Слід зазначити, що російські лінгвісти також висловлювали думки щодо системи лексики. В. Виноградовим введено поняття „лексико-семантична система”, а О. Смирницьким – „лексико-семантичний варіант” [105; 563]. Помітний внесок у розробку лексико-семантичної теорії зробили українські мовознавці В. Русанівський, О. Тараненко [529; 590].

Як будь-яка система, лексико-семантична базується на відношеннях, найголовнішими серед яких є парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні.

Значення слова, його цінність (значеннєвість) залежить тією чи тією мірою від значень інших семантично пов’язаних із ним слів, від місця слова в лексико-семантичній парадигмі, тобто від його парадигматичних відношень.

Парадигматичні відношення в лексико-семантичній системі – відношення між словами і групами слів на основі спільності або протилежності їх значень. Слова, як і фонеми, морфеми, конструкції, знаходяться між собою в різних опозиціях і об’єднуються в різноманітні парадигми.

Найбільшим парадигматичним об’єднанням є лексико-семантичне поле, що являє собою сукупність лексичних одиниць, які об’єднані спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ. Це слова, пов’язані з одним і тим самим фрагментом дійсності.

Семантика слова, його змістовий обсяг визначається можливостями слова поєднуватися з іншими словами, тобто його синтагматичними відношеннями, які є його лінійними, контекстними зв'язками, його сполучуваністю. Слово в парадигматиці, тобто в словнику, в системі мови, і слово в синтагматиці – неоднакові речі. У синтагматиці здійснюється комбінаторика значень, і смисл словосполучення чи речення не дорівнює сумі значень слів, на що свого часу вказував Л. Щерба [578].

Між значеннями слова та його сполучуваністю існує тісний зв'язок. Значенням слова зумовлюється його сполучуваність, а розширення чи зміна сполучуваності слова (вживання слова в незвичайних контекстах) призводить до зміни його значення.

Четверте теоретичне положення полягає в тому, що **процес якісного, свідомого розвитку словника відбувається шляхом „обростання” лексичними зв'язками з іншими словами.** Саме тому в організації лексичної роботи потрібно орієнтуватися не на ізольоване презентування значення слова, а на включення його до словосполучення, речення, зв'язного висловлювання.

Як відомо, слово є однією з основних значущих одиниць мовної системи. За допомогою слова людина оформлює свої уявлення та поняття про дійсність, що оточує. Слово – умовна їхня назва, знак, первинна смислова одиниця мови, „являє собою звукове вираження поняття про предмет або явища об'єктивної дійсності, якому притаманне значення, лексико-граматична співвіднесеність та однакове розуміння колективом людей, об'єднаних історичною спільністю” (М. Фоміна) [622].

Процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його змісту і далі лексичного значення та словесного поняття (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Є. Соботович, О. Шахнарович) [121; 365; 565; 662]. Тому вивчення особливостей засвоєння різних типів лексичних значень слів, обсягу словесних понять, семантичної групи слів є одним із показників названих параметрів розвитку дитини.

Кожна мова складається із слів, і слово є однією з основних одиниць мови. Мова виникла у праці, обслуговувала її й несла яскравий відбиток цього свого походження в головній функції. Сама логіка трудової діяльності звела людину з категоріями причинності, субстанції, належності (властивості), відношень у просторі та часі, знаряддя та мети, множинності та кількості, які закріпилися в самій структурі мови, перетворилися в способи опису та інтерпретації реальності мовою.

Як справедливо відзначав О. Лурія, мабуть, уся історія мовлення „є історією емансипації слова від практики, виокремлення мовлення як самостійної діяльності, що наповнює мовлення та його елементи – слова – як самостійні системи кодів, інакше кажучи – історією формування мовлення у такому вигляді, коли вона стала заключати в собі всі необхідні засоби для позначення предмета та висловлення думки” [390, с. 89].

У старшому дошкільному віці діти повинні повністю оволодіти всіма системами мови, комунікативними вміннями та навичками, а також володіти певним рівнем розвитку мовленнєвого мислення (Є. Соботович) [565].

Отже, простежується тісний зв'язок слова, лексики як словесної системи мови народу та процесу оволодіння словом.

У роботі над лексикою традиційно виділяють три основні етапи: 1) ознайомлення; 2) первинне закріплення; 3) розвиток умінь використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Перші два етапи часто об'єднують в один (презентація лексики), який відіграє важливу роль у навчанні лексики. Від ефективності й цілеспрямованості цього етапу залежить уся подальша робота над лексикою.

Найбільш визначальне місце в учінні посідає набуття знань через відчуття і сприйняття усного чи друкованого слова, які призводять до формування різноманітних образів, що виникають у свідомості тих, кого навчають, збагачуючи їх новими знаннями. Слово, за І. Фізером, „передаючи зміст чуттєвих вражень, вміщує думки у колективно укладену систему дійсності; розвиває і трансформує образи сприймання об'єктів у відповідні

поняття; утворює нові думки і або поширює, або конденсує ті, що вже існують” [620, с. 28].

Отже, вивчення теоретичних засад лінгвістичної науки та категоріальних ознак слова як її об’єкта дало змогу визначити, як вихідні, так і лінгвістичні положення:

1) слово – як одна з основних мовних одиниць, що має значення, є елементом системи;

2) загальна „черговість” формування основних підсистем мови, безумовно, витримується в онтогенезі мови;

3) розгляд питання про внутрішню будову мови, її словниковий склад дозволяє дійти загального методологічного висновку: для формування повноцінних мовних уявлень про знаки мови, успішного засвоєння всієї системи рідної мови необхідне засвоєння знань як про парадигмагічну, так і синтагматичну системи мови;

4) процес якісного, свідомого розвитку словника відбувається шляхом „обростання” лексичними зв’язками з іншими словами.

1.2. Характеристика семантичної структури слова

Передусім коротко розглянемо онтогенез учення про слово. Витоки науки про слово знаходимо в чисельних працях науковців (В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, О. Потебня) [228; 573; 504]. „Великою помилкою, – говорить Ф. де Соссюр, – є погляд на мовній елемент просто як на з’єднання якогось звуку з якимсь поняттям. Визначити його так – означало б ізолювати його від системи, до складу якої він входить, це повело б до хибної думки, ніби можливо починати з мовних елементів і з їх суми будувати систему, тоді як насправді треба, відправляючись від сукупного цілого, шляхом аналізу доходити до ув’язнених у ньому елементів” [573, с. 387]. Але в мовній системі та звуки мови значущі, осмислені. На це вказував ще В. фон Гумбольдт. Щоправда, „лише в рідкісних випадках, –

говорив В. Гумбольдт, – можна розпізнати певний зв'язок звуків мови з його духом. Однак навіть у прислівниках незначні зміни голосних, мало що змінюють мову загалом, по праву можуть бути віднесені до станом духу народу [228]. На думку В. Гумбольдта, зв'язок звукової форми з внутрішніми мовними законами досягає вищої межі в проникненні їх один одним [228].

О. Потебня ґрунтовно опрацював загальну теорію слова як у плані форми, так і в аспекті змісту (теорія внутрішньої форми слова, вчення про ближче й даліше значення слова, його багатозначність та історичну змінність значень), закликав учених вивчати семантичні відношення між словами, закони й правила внутрішніх змін у групах семантично пов'язаних слів [504].

Стрижневим моментом низки наукових праць (А. Арушанова, Л. Бірюк, Н. Гавриш, А. Ількова, Н. Кирста, Л. Колунова, А. Лаврентьєва, А. Смага, О. Сомкова, Ф. Сохін, Є. Струніна, О. Ушакова, Т. Юртайкіна) [21; 52; 144; 293; 312; 318; 355; 562; 571; 575; 581; 607; 685] виступило дослідження особливостей засвоєння семантики слів, уточнення й розширення значень слів у певному контексті.

Аналіз лінгвістичних наукових праць (В. Виноградов, А. Реформатський) [104; 521] дозволяють стверджувати, що слово – найбільш конкретна одиниця мови, а мова як знаряддя спілкування – це перш за все „словесне знаряддя”, це „мова слів”. Водночас лінгвісти зазначають, що дати точне визначення слова дуже важко, деякі з них навіть були готові відмовитись від цього поняття (Ш. Баллі, Ф. де Соссюр) [30; 573]. Так, Ф. де Соссюр наголошував на тому, що слово не відповідає нашому уявленню про конкретну одиницю мови [573]. Ще більш рішуче висловлювався проти слова його учень Ш. Баллі: „Поняття слова вважається ясним; насправді ж – це одне з найбільш двусмыслених понять, що зустрічаються в мовознавстві. ... Необхідно звільнитися від невизначеного поняття слова” [30, с. 315]. Досить скептично писав про слово й американський лінгвіст Е. Сепір: „Перше наше прагнення – визначити слово як мовний символ, що відповідає окремому поняттю. Але ... подібне визначення немислиме” [548,

с. 26]. Сучасний американський лінгвіст Г. Глісон у книзі „Вступ до деструктивної лінгвістики” підкреслює: „Лексика найменш стійка і навіть найменш характерна з усіх трьох компонентів мови”, під якими маються на увазі „... структура висловлювання, структура змісту і словник. Останній охоплює всі конкретні зв’язки між висловлюванням і змістом, або, за звичайною термінологією, між словами та їх значеннями” [155, с. 37]. Отже, лексика не входить ні в план вираження, ні в план змісту.

У радянській лінгвістиці питання про слово також вирішувалося по-різному. Л. Щерба в одній із останніх статей писав: „Насправді, що таке „слово”? Мені вважається, що в різних мовах це буде по-різному. З цього, власне, слідує, що поняття „слово” взагалі „не існує” [676, с. 175].

Інакше висвітлює це питання А. Смирницький у відомій статті „До питання про слово (Проблема „окремоті слова”): „Слово виступає не тільки як основна одиниця словарного складу, але й як центральна, вузлова одиниця взагалі мови” [563, с. 183].

Реальність слів у мові та їх очевидність доведено в книзі Е. Сепіра „Мова”: „Мовний досвід ... беззаперечно доводить, що ... не буває жодних труднощів усвідомити слово як психологічно дещо реальне. Незаперечним доказом цього може слугувати той факт, що у наївного індійця, зовсім незвичного до розуміння написаного слова, ніколи не відчувається серйозних труднощів при диктовці вченому лінгвісту текста рідною мовою слова за словом...” [548, с. 27].

Лексикологія розглядає слово як лексичну одиницю, як одиницю словникового складу мови. Місце слова як одиниці мови – це місце, середнє між морфемами як нижчими одиницями і реченнями як вищими. Слово мінімально може складатися з однієї морфемі і максимально може стати реченням (А. Реформатський) [521].

Власна функція слів у мові – називна, номінативна. Словами ми називаємо речі, явища, істоти. Слова перш за все – це назви. Проте оскільки слова складаються з морфем, а морфемі виражають поняття, то і слова тією

чи іншою мірою виражають поняття. Відмінність вираження поняття в морфемі і в слові полягає в тому, що в морфемі поняття виражається в „чистому вигляді”, абстрагуючись від багатоманітності речей, що відповідають певному поняттю; в слові ж поняття конкретизується, прикріплюючись до назви речей і явищ. При визначенні слова необхідно враховувати його місце в структурі мови, його відмінності від одиниць, що стоять вище (речення) і нижче (морфема), його самостійність, специфічні функції, знаковий характер (В. Виноградов) [105].

Науковці (В. Гак, Ю. Караулов, С. Кацнельсон, А. Кліменко, Н. Комльов, І. Стернін, Н. Уфімцева) визначають слово як основний знак мови, семантика ж слова визначає його місце в лексичній системі мови; має складну структуру й володіє низкою найважливіших функцій [145; 307; 311; 313; 323; 579; 604]. З одного боку, слово є позначенням певного предмета, з другого боку, узагальнює сукупність предметів.

Отже, слово – це значуща самостійна одиниця мови, основною функцією якої є номінація (називання); на відміну від морфем, мінімальних значущих одиниць мови, слово самостійне, граматично оформлене за законами певної мови, і воно володіє не тільки речовим, а й лексичним значенням; на відміну від речення, якому притаманна властивість завершеної комунікації, слово, як таке, не комунікативне (хоча й може виступати в ролі речення), але саме з слів будуються речення для здійснення комунікації; при цьому слово завжди пов'язано з матеріальною природою знака, засобом чого слова розрізняються, утворюючи окремі єдності смислу і звукового (або графічного) вираження.

Слово як знак мови є єдністю плану вираження і плану змісту, зв'язок між якими опосередкується тільки у свідомості людини (В. Гак, О. Лурія, Н. Уфімцева) [145; 390; 604].

У контексті нашого дослідження вважали за доцільне з'ясуванню сутності слова як мовного знака з його білатеральною природою, єдності змісту і форми семантики і значущості. Виходячи із загальної дефініції знака

як матеріального предмета, що стоїть замість іншого предмета або явища, форма знака існує в двох різновидах: матеріальному та ідеальному. Матеріальне, зокрема звуковий склад слів і висловів, відображаючись, набуває форми ідеального образу матеріальної форми знака. Як усе ідеальне є генетично вторинним порівняно з матеріальним, так і звуковий або графічний склад мовних знаків виступає первинним по відношенню до його психічного образу, відображення.

Знаковий характер людської мови складає одну з його універсальних рис і основних особливостей; не випадково до поняття знака здавна звертались представники різних наукових напрямів із метою більш глибокого проникнення в сутність мови.

Під знаковим аспектом природної мови розуміють співвіднесеність мовних елементів (морфем, слів, словосполучень, речень), а отже і мови в цілому, тією чи іншою формою опосередкованості з позамовною низкою явищ, предметів і ситуацій у об'єктивній дійсності. До знакової функції мовних одиниць відносять їх властивість узагальнено виражати результати пізнавальної діяльності людини, закріплювати і зберігати підсумки його суспільно-історичного досвіду. Під знаковий аспект мови підводять здібність мовних елементів нести певну інформацію, виконувати різні комунікативні й експресивні завдання в процесі спілкування. Отже, термін „знаковий”, як і синонімічний із ним термін „семіотичний”, – багатозначні, в них вкладається різний зміст і, відносно до природної мови, він може бути віднесений до чотирьох різних функцій мовних елементів: функція позначення (репрезентативна), узагальнююча (гносеологічна), комунікативна і прагматична (Л. Абрамян, А. Ветров, І. Ревзін, Г. Щедровицький) [2; 101; 518; 675].

Обговорення проблем мовних знаків почалося з історії науки не власне лінгвістичної, а із загальносеміотичної точки зору, тому основні поняття теорії знаків розроблялись на основі формалізованих мов різних наук і перш

за все метамови і предметної мови логіки (Р. Карнап) [695], математичної логіки і низки інших систем (Г. Фреге) [699].

Вивчення знакових функцій мовних одиниць, здебільшого слів, ішло в історичній науці в чотирьох планах: філософсько-гносеологічному (Л. Абрамян, Л. Витгенштейн, В. Волошинов, Л. Резніков, Б. Руссе, В. Урбан) [1; 108; 116; 519; 710; 713], логічному (К. Аухлер, Р. Карнап) [694; 695], психологічному (К. Аухлер, Л. Виготський) [694; 122] і лінгвістичному (В. Гардинер, А. Мартине, Ф. Сосюр) [700; 420; 572].

У сучасній лінгвістиці на розуміння мови як системи знаків, особливо на глосематичну теорію мови, суттєво вплинула філософська течія – логічний позитивізм (Р. Карнап, Б. Руссе) [695; 710], в якому питання про співвіднесення мови, мислення й об'єктивної дійсності інтерпретуються своєрідно. В якості класичної семіотичної системи, що визначається за комунікативною функцією, для логічних позитивістів так звана предметна мова, що являє собою набір здебільшого стверджувальних речень, що піддаються формально-логічному аналізу.

Основна функція мовного знака з точки зору зв'язка мови і мислення полягає в тому, щоб задовольняти основним відображальним і мислительним процесам, властивим людині, – узагальнювати (інтегрувати) і конкретизувати (диференціювати), опосередковано та абстраговано уявляти мислительний зміст, що історично закріплюється за цим знаком.

Лінгвістична розробка сутності знакової репрезентації природної мови розпочата Ф. де Сосюром, який першим в історії науки найбільш повно і послідовно виклав цілісну теорію мови як системи знаків. Абсолютизуючи соціальний характер мови, Сосюр розглядав останнє не як знаряддя об'єктивації матеріального світа, а швидше, як соціальну форму відокремлення і розмежування „хаотичного за своєю природою мислення” [572, с. 112].

Розуміння Ф. де Сосюром сутності і ролі мови визначило принципи і положення розробленої ним знакової теорії:

1. Іманентний характер мови як системи, що виключає при її вивченні звернення до екстралінгвістичних чинників (предметний ряд, що позначає або сприймає суб'єкт, сфери функціонування мови, комунікативну мету).

2. Визначення знака як двобічної психічної сутності, що інтерпретується не як субстанція, а як форма (принцип) організації мовної структури.

3. Абсолютизація принципу свавільності й умовності мовного знака за відсутності чіткого визначення того, що він позначає.

4. Вивчення мови як системи виключно шляхом встановлення матеріальної і концептуальної цінностей мовних знаків, що визначаються за їх негативною значущістю.

Виходячи з особливостей мовних знаків і законів їх функціонування, Ф. де Сосюр визначив сутність знака як знакової системи і специфіку її структурної організації. В руслі цього ж функціонального розуміння сутності мовного знака, що визначається як відношення форми змісту і форми вираження, лежить глосематична теорія, згідно якої мова є знаковою тільки за своєю метою, за зовнішньою функцією – в його відношенні до поза лінгвістичних чинників; стосовно її внутрішньої, структурної організації, то це система однобічних, незнакових елементів мови – фігур змісту і фігур вираження [572, с. 305].

Характерною рисою будь-якого знака взагалі, а мовного зокрема, є його двобічна природа. Отже, навіть при чисто умовному, механічному співвіднесенні того, що виражається, і того, за допомогою чого виражається, елементи цієї семіотичної системи виступають як двобічні сутності, що мають у її межах форму знака і його зміст, що являють собою системну значущість.

Білатеральний характер мовного знака являє одну з його найсуттєвіших рис. Ф. де Сосюр не лише обґрунтував принцип білатеральності мовного знака, а й показав, що знак – продукт усвідомленої дійсності, закріплений людською свідомістю, психікою. Обидні сторони знака – те, що означає та

позначуване фіксуються в мові, зберігаються у вигляді абстракцій, відображень того чи того, зберігаються у свідомості промовців у вигляді значень (мовних понять) і чуттєвих образів знакової форми. Тільки єдність двох сторін знака робить її засобом, що задовольняє соціальним потребам цієї мовної спільності людей.

Багато дослідників, приймаючи точку зору про білатеральну природу мовного знака, відстоюють субстанціональне його розуміння і вважають знаком єдність звучання і значення, що історично склалося і системно детерміновано (Л. Абрамян, Л. Резніков, А. Шаф, В. Шмідт) [1; 519; 660; 711].

Заперечуючи тезу Ф. де Сосюра про білатеральну природу мовного знака, одні науковці зводять знак тільки до його форми як засобу вираження (Е. Еочмідер) [697], інші – тільки до змісту (К. Огден, В. Поржезинський) [706; 500].

Мовному знаку, особливо слову притаманна йому одному властивим значенням, а системна зумовленість створює умови для вияву його значущості. Мовний знак, на відміну від механічних, чисто конвенціональних знаків, яким притаманна тільки системна значущість, здатний виконувати функцію ототожнення, тому в мові, як зазначав Ф. де Сосюр, наявні не тільки відмінності, але й тотожність, на основі яких у системі мови складаються цілі класи, групування і низки мовних елементів (слів, морфем).

Після Ф. де Сосюра ці два основних семіотичних поняття мовних знаків – „значення” і „значущість” – стали використовуватись недиференційовано або взаємовиключно: одні вчені для позначення значущої сторони мовних знаків стали користуватись тільки поняттям „значущість”, інші – тільки поняттям „значення” (А. Ветров) [102]. Невизначеність у співвідношенні цих двох основних семіотичних понять збільшилась від того, що „значущість” стали відносити тільки до мови, а „значення” – до одиниць

мови (В. Звегінцев) [273, с. 43], при цьому поняття „значущість” визначається безвідносно до поняття „знак”.

Останнім часом робиться спроба розглядати „значення” і „значущість” як дві співвідносні величини, що складають зміст знака, і за наявністю „кількості” значення і значущості визначати характер семіологічних функцій знаків, що належать до різних рівнів мови (Л. Алумфілд, Н. Слюсарева) [693; 561].

Окрім „значення” і „значущості”, зі знаком співвідносяться „смысл” і „позначення”. Розмежування смысла і значення, що йде ще від стоїків, проведено Г. Фреге [629, с. 25–50], стосовно „імен власних”. Під значенням знака чисто механічних, конвенціональних систем мають на увазі те, завдяки чому матеріальний предмет, якість цього предмета або події стають знаком; значенням вважається те, що приписується певному предмету, замість чого цей перший виступає (В. Волошинов) [116].

У низці робіт (Е. Аусенс, Л. Прието) [694; 707] значення мовних знаків визначається виключно за комунікативною функцією мови: мовний знак прирівнюється до будь-якого іншого типа знаків і визначається двома параметрами: співвіднесенням с позначуванням (інформацією) і системою знаків. Гносеологічна функція слів або повністю відхиляється або відсувається на задній план.

Семантика слова – складна психічна складова, в якій переважають розумові (інтелектуальні) елементи. В. Гак виділив в одному з чотирьох рівнів лексико-семантичної структури мови „рівень окремого значення, що розглядається як особливий різновид системної будови, є певним чином організованою сукупністю семантичних компонентів” [146, с. 487]. Семантична структура слова розкладається на макрокомпоненти й мікрокомпоненти (елементарні одиниці значення). В основі семного аналізу лежить уявлення про лексичне значення як сукупність семантичних компонентів, менших, ніж лексичне значення. У семантичній структурі будь-якого мовного знака присутні різні семи, кожне слово володіє цією

сукупністю (Ю. Апресян, Ю. Караулов, А. Ковальов, О. Селіверстова, Г. Степанова, І. Стернін, Д. Шмельов, А. Шрамм) [16; 307; 314; 547; 578; 579; 670; 671]. Семний аналіз є перспективним при дослідженні структури значення слова, оскільки сема як одиниця змісту, співвідноситься зі значенням. Семантичні компоненти характеризуються високою абстрактністю в порівнянні з лексичним значенням у цілому, що визначає їх рухливість і водночас певну стійкість, універсальність (Г. Степанова, Д. Шмельов, А. Шрамм) [578; 670; 671].

Слово, як правило, має одне чи більше лексичних значень, тобто має свою семантику. Семантика – це смислова сторона мовних одиниць: слів, словосполучень, фразеологізмів, морфем.

Під лексичним значенням (семантикою) слова розуміють історично закріплену у свідомості народу (колективу) спів-віднесеність слова з певним явищем.

У нашій свідомості існує ідеальне (не дзеркальне) відображення світу. Ми можемо уявити будь-який предмет або явище, тобто вичленувати його із суцільної картини, зосередити на ньому увагу. І коли з цим образом рефлекторно з'єднується звуковий комплекс і цей зв'язок закріплюється в нашій свідомості, виникає слово з певним лексичним значенням. У пам'яті утворюється стійкий образ певного звукового комплексу (образ слова), який щоразу, коли його чуємо, викликає в уяві образ того самого предмета реальної дійсності.

Реальний предмет (чи явище) як об'єкт найменування називається денотатом (позначуваним). Його узагальнений, абстрактний образ у нашій уяві – це сигніфікат (позначка, образ). Сигніфікат, пов'язуючись із образом слова, стає лексичним значенням слова. Коли ми бачимо реальний предмет (чи явище), завдяки сигніфікатові пригадуємо його назву. І навпаки, коли чуємо назву, через образ слова активізуємо сигніфікат і, зіставляючи його з довкіллям, упізнаємо названий словом предмет (чи явище).

Таким чином, лексичне значення і звукова форма слова виступають як нерозривна єдність, у якій лексичне значення – ідеальний зміст, а звукова форма – матеріальна оболонка.

Лексичне значення слова не мотивується його звуковою формою, як, скажімо, зміст торбини не зумовлюється її формою чи матеріалом, з якої її виготовлено (значення слова мотивується його морфемним, а не звуковим складом). Однакові за звуковим складом слова в різних мовах звичайно мають різне значення. А однакові предмети (чи явища) у різних мовах називаються по-різному.

На образ реального предмета (сигніфікат) можуть накладатися додаткові враження, оцінки (мовби дивимось на предмет-денотат через кольорові окуляри). Такий додаток до денотата називається конотатом (супроводом), а додаткове емоційне чи стилістичне значення слова – конотативним, тобто супровідним (на відміну від основного – денотативного).

Основним елементом семантичного поля є слово як будь-яка сукупність змістових одиниць, пов'язаних із одним і тим самим фрагментом дійсності, що охоплює будь-яку галузь людського досвіду. У такому трактуванні семантичне поле є віддзеркаленням мовної картини світу конкретного носія мови (В. Звегинцев) [275]. При породженні мовленнєвого висловлювання людина оперує, передусім, семантичними полями, зі складу яких вибирає лексичні одиниці, що якнайповніше відповідають комунікативним цілям. Семантичне поле – це функціональне об'єднання слів, семантично близьких між собою, чітко згрупованих; у цих межах здійснюються різні мовні процеси: асоціації, пошук і вибір лексем. У межах семантичних полей функціонують різні смислові відносини (зіставлення, аналогія, родовидові, частина-ціле) (Л. Васильєв, У. Венрейх, Дж. Діз, А. Зальовська, Ю. Караулов, В. Петренко, А. Уфимцева, Ч. Філлмор) [91; 98; 696; 264; 307; 483; 605; 619]. Усередині семантичного поля є ядро, до якого входять найбільш частотні слова, а також слова, що найбільш точно й повно відображають значення

означеного семантичного поля. У периферії семантичного поля розташовано менш уживані слова, а також синоніми слів першого та другого рівнів. При породженні мовленнєвого висловлювання у свідомості носія мови спочатку відбувається вибір необхідного семантичного поля, а потім – вибір найточнішого слова з певного семантичного поля.

Вагомими для усвідомлення природи механізмів породження мовлення, механізмів побудови висловлювання є класифікація сем, за якою авторами виокремлюються три типи сем:

1. ядерна сема є центральним семантичним компонентом значення, відображає та закріплює понятійну віднесеність слова;
2. кваліфікуюча сема вказує на ознаки, характеристики, що вирізняють предмет у низці йому подібних;
3. атрибутивна сема виконує уточнюючу функцію, називає конкретні ознаки предмету (І. Стернін) [579].

Водночас у структурі значення слова науковці (С. Кацнельсон, Н. Комльов, Л. Сахарний, Н. Уфимцева) [311; 323; 543; 605] виділяють такі аспекти, або компоненти, як:

1. денотативний аспект значення, відображає зв'язок конкретного слова з конкретним образом предмета, ознаки, дії;
2. сигніфікативний аспект значення, відображає загальні ознаки класу однорідних предметів або явищ, тобто поняття про певний тип предметів або явищ;
3. коннотативний (емотивний) аспект значення виражає додатковий зміст слова, є оцінним, емоційним, експресивним або стилістично характеризуючим компонентом значення, що накладається на семантику слова;
4. контекстуальний аспект відображає зміну значення слова залежно від ситуації та мовного контексту;
5. структурний аспект розкриває значення через відношення лексичних одиниць один до одного.

Проте сьогодні в науковій літературі існує досить розгалужена диференціація складників лексичного значення. Наприклад, В. Левицький зазначає, що в сучасній лінгвістиці значення слова трактується як структура, що складається з кількох ієрархічно пов'язаних між собою структур, як багат шаровий комплекс, конститuentами якого є семантика (інформація чи знання про позначені словом предмети та явища зовнішньої дійсності), прагматика (інформація та знання про умови комунікації), синтактика (інформація чи знання про правила вживання знака) [362].

У логічному аспекті семантична структура слова складається з денотата, сигніфіката й конотата. Денотат (від лат. *denotatum* – позначене) є терміном логіки, транспонованим до логічної семантики як відповідник значення, позначеного (Б. Рассел, Г. Фреге) [710; 699]. Цей термін набув також і більш широкого значення поняття взагалі, фіксованого мовним знаком. На противагу сигніфікату як інтенціоналу, тобто змісту поняття, денотат є відповідником екстенціоналу – обсягу поняття (за Р. Карнапом і Дж. Міллером) [695; 705]. У семантиці денотат кваліфікується по-різному: як клас предметів, що має однакові ознаки, або як сукупність ознак класу предметів, що ототожнює його з відповідним значенням сигніфіката. На відміну від конотата, денотат розглядається й як понятійне ядро значення, позбавлене суб'єктивних відтінків: оцінки, емотивності, експресивності, функціонально-стилістичної забарвленості.

Сигніфікат (від лат. *significatum* – позначуване) розглядається здебільшого як понятійний зміст мовного знака. Термін транспонований зі схоластичної логіки Середньовіччя (Дж. Солсберійський, XII ст.) до логічної семантики завдяки працям американського філософа Ч. Моррिसа як зміст поняття, інтенціонал, протиставлений екстенціоналу – обсягу поняття. У сучасній логічній семантиці сигніфікат протиставляється денотату як ідеальне матеріальному, системне – мовленнєвому, віртуальне – актуалізованому. Ототожнюють сигніфікат і з понятійним ядром значення (гіперонімічним аналогом). Найбільш прийнятним у

сучасній семантиці є диференціація денотата як класу однорідних предметів й сигніфіката як сукупності ознак цього класу.

Конотат (від ср. лат. *connote* – маю додаткове значення) – додатковий компонент значення мовної одиниці, що доповнює її предметно-логічний зміст суб'єктивними відтінками оцінки, емоційності, експресивності, функціонально-стилістичної забарвленості, а також відтінками, зумовленими соціальними, ідеологічними, культурними, ситуаційними аспектами комунікації. Конотація протиставляється денотації як предметно-логічному компонентові значення. Зв'язок денотата й конотата переважно розглядають як залежність другого від першого на підставі вторинності другого.

Грунтовна розробка проблем конотації в російській і вітчизняній лінгвістиці належить Е. Азнауровій, Ю. Апресяну, І. Арнольд, В. Говердовському, Г. Колшанському, М. Комлеву, Н. Лук'яновій, З. Поповій, І. Стерніну, В. Телія, В. Шаховському, Д. Шмельову, Є. Шендельс [4; 16; 19; 159; 321; 323; 388; 497; 579; 593; 663; 670; 666]. У сучасній семасіології виокремилися три підходи до визначення конотата. Перший, найбільш уживаний, диференціює в конотаті додаткові системно-зумовлені складники значення – оцінку, емотивність, експресивність та функціонально-стилістичну забарвленість (І. Арнольд, В. Іванов, Н. Лук'янова, В. Телія) [19; 286; 388; 593]. І. Арнольд і В. Телія вважають, що конотація може бути системно-мовною й мовленнєвою. У тексті конотація являє собою підтекст, що формує значення слова на базі експлікації прагматично значущої суб'єктивно-оцінної та стилістично маркованої інформації [19, с. 134–135].

На особливу увагу семасіологів заслуговує проблема семантичної структури полісемантів. Згідно з дихотомією мови та мовлення (Ф. де Соссюр) [573], емічного й етичного рівнів (К. Пайк), основною одиницею лексичної підсистеми мови є лексема, а її реалізацією у мовленні – лексико-семантичний варіант. Прибічники вчення про третій

рівень мови, що, за висловом Е. Косеріу, „заповнює прірву між мовою та мовленням”, установлюють одиницю третього рівня – *семему*. Як мовна одиниця складної структури, семема утворюється шляхом взаємодії низки елементів мовної якості з елементами позамовного характеру (відображені у значенні слова зв'язки з поняттям, предметом, граматичні характеристики). Проте, оскільки семема репрезентує слово як лексико-граматичну одиницю, що об'єктивує мисленнєвий зв'язок із поняттям та референтом, вона не є одиницею лише семантичної природи. Суперечності, пов'язані з тлумаченням терміна „семема” зумовлюють низьку частотність уживання цього слова в семасіологічних студіях, на відміну від актуального терміна „лексико-семантичний варіант”.

Традиційно ЛСВ є конкретною репрезентацією лексеми в мовленні. І. Арнольд визначає ЛСВ як „двобічний мовний знак, що являє собою єдність звучання і змісту та зберігає її незмінною в межах притаманних йому парадигматичних і синтагматичних зв'язків” [19, с. 45]. У складі лексеми ЛСВ формують внутрішньослівні зв'язки, що є однією з ілюстрацій системності лексики.

Сема (від гр. *sema* – знак) є елементарним компонентом значення як найменша розрізнявальна риса, об'єктивно притаманна денотату, а на думку деяких дослідників (В. Гак) [146, с. 35], і конотату. Кожна сема відображає у свідомості носіїв мови диференційні ознаки, властиві денотату або привласнені щодо нього мовним середовищем, що є об'єктивними для кожного мовця. Певні застереження висловлюють деякі дослідники (І. Арнольд) із приводу неподільності семи, оскільки, на їхню думку, для багатьох загальноприйнятих сем можлива їхня подальша сегментація, а межа членування того чи іншого значення на семи визначається поставленими в дослідженні завданнями [19, с. 50].

Найбільшими парадигматичними об'єднаннями є лексико-семантичні поля (сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, що об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і

відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ (М. Кочерган) [339, с. 211]): поле спорідненості, поле переміщення (руху), поле розумової діяльності (мислення), темпоральне (часове) поле, метеорологічне (погодне), поле сприймання, поле температури. Кожне поле має у своєму складі спільну (інтегральну) ознаку – архісему, яка об'єднує всі одиниці поля й виражається лексемою з узагальненим значенням.

Лексико-семантичні поля не є ізольованими об'єднаннями, вони пов'язані між собою. Одним із засобів міжпольових зв'язків є багатозначні слова, що своїми окремими значеннями належать до різних полей, зв'язок між полями забезпечує безперервність семантичного простору, об'єднує всі поля в одну лексико-семантичну систему мови.

Проблеми семантики виступають на перший план у сучасних лінгвістичних дослідженнях (І. Зимняя, Ю. Караулов, І. Штерн) [279; 307; 673]. Це супроводжується підвищенням інтересу до експериментальних розробок, пов'язаних із різними аспектами мовленнєвої діяльності.

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень предикативна лексика в системі мови посідає провідне місце, що зумовлене безпосередньою участю її одиниць у формуванні висловлень різних за обсягом. У лінгвістиці предикативна лексика з синтаксичної позиції представлена предикатами, вжитими у вигляді різних частин мови (Ю. Апресян, Л. Васильєв, В. Виноградов, Г. Золотова, Ю. Левицький, О. Потєбня, А. Шахматов) [16; 91; 103; 282; 362; 505; 661].

У семантичному аспекті наявні парадигматичні й синтагматичні зв'язки. Парадигматичні відносини складаються всередині семантичного поля й характеризують взаємозв'язок, протиставленість лексичних одиниць одна одній у межах класу (парадигми). До лексичних парадигм відноситься синонімічний ряд, антонімічна пара, лексико-семантична й тематична групи. Парадигматичні відносини є підставою для характеристики лексико-семантичних парадигм і залежать від приналежності слів до певної частини

мови. Д. Шмельов підкреслює, що лексико-семантична група є семантичним об'єднанням слів однієї частини мови, на відміну від тематичної групи слів, у якій критерієм об'єднання служить семантична спільність слів різних частин мови. Синтагматичні відносини відображають характерну для кожного слова валентність, лексичну сполучуваність із іншими одиницями [670]. На думку лінгвістів (Л. Ельмслев, А. Залізник, Г. Крейдлін, М. Кронгауз, Ч. Пірс, Н. Слюсарєва, Ю. Степанов, І. Сусов, Р. Якобсон), сполучуваність, як і значення, є невід'ємною стороною слова [252; 265; 342; 344; 488; 560; 577; 585; 689].

Знак мови виступає ланкою, що зв'язує об'єктивний світ та свідомість індивіда, його досвід, який складається в процесі діяльності.

Початковим етапом закріплення суспільного знання є виділення в предметі деяких властивостей та перенесення їх на той самий предмет. Л. Виготський умовно називав означений етап „подвоєнням предмета” [123, с. 115]. На цьому етапі назви предмета, тобто знак мови є ніби частиною предмета. Узагальнення на початковому етапі „означає, що з конкретного змісту предметів виділяються риси та властивості, що суттєві для дії та є його специфічним об'єктом” (П. Гальперін) [147].

На етапі розвитку, коли ім'я є частиною предмета („подвоєння предмета”), елементи мови ще не виступають як знаки, оскільки не заміщують об'єкти, або елементи мови набувають знаковості лише за тих умов, коли стають квазіоб'єктами.

Поняття квазіоб'єкта пов'язане з аналізом „перетвореної форми-поняття”, особливість якого полягає у відокремленості змістових визначень: форма прояву набуває самостійності, „сутнісне” значення, уособлюється, і зміст явища замінюється іншим, що зливається з властивостями матеріального носія самої форми й посідає місце справжніх відносин.

На думку вчених (І. Зимняя) [280], факт перенесення властивостей знаків мови на місце реальних властивостей, зв'язків та відносин, що має місце на другому етапі розвитку узагальнення, означає, що людина може ставитися

відповідно до реальних властивостей та властивостей самих знаків мови як деяких матеріальних об'єктів. Відповідність реальних властивостей предметів та „чуттєвої природи” знаків мови є необхідним щаблем у когнітивному та мовленнєвому розвитку.

Формою психічного відображення й генералізації, що відповідає цьому щаблю розвитку, є конкретно-чуттєве уявлення (або образ) дійсності. В уявленні людини відображаються як реальні властивості, зв'язки та відносини, так і властивості „чуттєвої природи” знаків мови. За допомогою образу встановлюється відповідність (суб'єктивна тотожність реальних властивостей та властивостей знаків мови). Маніфестацією складання відповідності є образні зв'язки, що встановлюються людиною між словами та предметами, формами слів та відносинами предметів, а на більш високому рівні – між реченнями та ситуаціями.

Важливими в контексті нашого дослідження є дефініції „смысл”, „sens” і „переносне значення слова”. Сучасні словникові джерела пропонують синонімічний ряд: значення (слова, виразу), смысл, зміст, розуміння *рідше* суть (найосновніше, найістотніше в кому-, чому-небудь), сүтність, зміст, sens, головне, підоснова, ядро, природа, значення, смысл *рідше*, значимість) [376].

У словникових джерелах поняття „смысл” розглядається як уявлення про щось, поняття, розуміння чого-небудь; внутрішній зміст, суть чого-небудь; значення чогось (слів, дії, стану), його лінгвістичне наповнення, філософська категорія [376]. Українська мова має синонім *sens*, але на відміну від цього слова *смысл* є власне слов'янським словом, має в українській мові численні однокорінні слова: осмыслити, мислений, осмыслений, мисленно.

Смысл мовного знака може бути предметним (означати предмети, явища, їх дії та ознаки). Такі мовні значення називають лексичними. Знаки мови, які мають логічний смысл (означають логічні відношення – мету, причину, місце), називають граматичними значеннями, адже, оволодіваючи мовою, людина засвоює лексичні та граматичні значення.

Сенс, за визначенням тлумачного словника, – сутність чого-небудь; значення; зміст; те, що відіграє особливу роль, має виняткове значення [94].

У контексті семіотики, проте, суворо розрізняються смисл і значення. Значення слів, у тому числі й термінів, ми визнаємо нерідко з контексту або обставин висловлювання. Водночас значення деяких наочних слів може бути виявлено безпосередньо демонстрацією тих предметів (їх зображень), що позначаються певними словами. Проте основний спосіб розкриття значення слів – це так звані семантичні визначення (Д. Арбатський) [17].

Основою, на якій будується засвоєння мови, є орієнтиром на звукову форму слова. О. Гвоздєв відзначає появу на п'ятому році життя дитини перших спроб осмислити значення слів і дати їм етимологічне пояснення; указуючи, що ці спроби проводяться дитиною на основі зіставлення одних слів із іншими співзвучними словами. Це призводить до помилкових зближень. Достатнє усвідомлення мови з'являється тільки в процесі спеціального навчання [150, с. 274].

До п'яти років прийом порівняння й зіставлення схожих і різних предметів за формою, кольором, величиною міцно входить у життя людини і допомагає їй узагальнити ознаки, виділяти найбільш істотні з них. Діти вільно користуються узагальнюючими словами, групують предмети в категорії за родовими ознаками.

Розвивається смисловий бік мови: з'являються узагальнюючі слова, синоніми, антоніми, відтінки значень слів, відбувається вибір точних, відповідних виразів, вживання слів у різних значеннях, використання прикметників, антонімів.

Значення є своєрідним способом закріплення досвіду вживання певного предмета або знака в суспільній практиці. Виходячи з цього, для кожного індивіда значення об'єктивне. Науковці (О. Леонтєв, О. Шахнарович) [365; 662] вважають, що засвоєння значення є визначальним способом опосередкування індивідуальної поведінки суспільним досвідом.

Під терміном „значення” розуміємо значення слова в системі мови, в її словнику, тоді як термін „уявлення” характеризує значення слова в мові. В одному рядку з останнім терміном стоять такі, як „ситуаційне значення”, „контекстне значення”, „суб’єктивне значення”, „індивідуальне значення”.

Значення слова характеризує слово поза контекстом його вживання й має чотири особливості: по-перше, це значення розтягнуто: одне й те саме слово може вживатися до різних конкретних ситуацій. По-друге, це значення є змістовно невизначеним: включає ознаки, з яких у кожній ситуації його вживання релевантними вважаються лише деякі. По-третє, значення соціальне: слово має однакове значення для всіх, хто користується мовою. І нарешті, по-четверте, значення слова абстрактне: воно формується на основі відбору деяких ознак предмета, позначається словом, і абстрагується від усіх інших його ознак.

Конкретизація значення слова за допомогою контексту його вживання й інших слів, що використовуються разом із ним, повинна зв’язати значення слова з уявленням. Розуміння мовного виразу – це підбиття значень слів, що входять у нього у певній мовленнєвій ситуації.

У процесі розуміння індивідуальне, конкретне уявлення виступає як зразок, із яким потрібно погоджувати значення. Уявлення про якийсь об’єкт говорить про те, яким повинен бути об’єкт цього роду з погляду індивіда, який володіє цим уявленням. Уявлення є цінністю, якій повинне відповідати значення. В уявленнях фіксуються зразки речей, їх стандарти, визначається якими значеннями повинні наділятися пов’язані з цими уявленнями слова. У процесі розуміння уявлення є початковим, або первинним, а значення повинне бути пристосовано до нього. Розуміється завжди не окреме слово, а текст, у якому слова взаємно обмежують один одного і редукують свої значення до уявлень.

Однією з ключових дефініцій нашого дослідження є „поняття”, що визначається як результат узагальнення суттєвих ознак об’єкта чи низки однорідних об’єктів дійсності. Поняття в нашій свідомості пов’язане як із

сигніфікатом, так і з образом слова. Воно активізується і тоді, коли ми спостерігаємо якийсь Предмет (чи явище), і тоді, коли ми чуємо назву предмета чи явища).

Поняття про предмет впливає на сигніфікат, тобто загострює нашу увагу на тих ознаках предмета, які є справді розрізнявальними, визначальними в його розпізнанні (наприклад, при розрізненні блідої поганки і подібної до неї печериці). Так поняття входить у лексичне значення слова (у свідомості не лише окремих людей, а й усього суспільства), і Лексичне значення не обов'язково передбачає також наявність поняття (наприклад, не кожна людина має поняття про комп'ютер, хоча знає, що це таке і навіть може користуватися ним). Поняття ж обов'язково пов'язується з лексичним значенням, яке у свідомості людини виступає організуючим центром для вичленуваних суттєвих ознак, з яких формується поняття.

Слово узагальнює (тобто виступає представником багатьох однорідних предметів) на двох рівнях: на рівні сигніфіката – за зовнішніми, поверхневими ознаками – і на рівні поняття – за внутрішніми, суттєвими властивостями.

Поняття утворюється на основі життєвого досвіду як індивіда, так і суспільства в цілому. Воно формується прив'язано до слова і виражається ним. Проте не всі слова можуть виражати поняття. Зокрема не виражають понять вигуки (ой, ах, кукуріку), займенники (він, такий, стільки), власні назви (М. Іваненко) [284].

Слово, яке звучить, асоціюється зі словом, яке зберігається в пам'яті (звуковий чи графічний образ слова), а образ слова в пам'яті пов'язаний і з сигніфікатом, і з поняттям. Так ми впізнаємо відомі нам слова, які звучать, розуміємо їхнє лексичне значення і водночас активізуємо поняття про позначувані ними предмети. І навпаки. Коли ми бачимо якийсь предмет, зіставляємо його із сигніфікатом (узагальненим образом У пам'яті), якщо треба, звертаємось до поняття про нього, ідентифікуємо його, потім

рефлекторно через пов'язаний із сигніфікатом образ слова пригадуємо його назву і називаємо словом.

У процесі розвитку мови, у постійному спілкуванні людей між собою слова можуть набувати й інших, похідних номінативних значень. Нове значення слова спочатку сприймається як побічне, невласне йому. Але з часом люди звикають до такого значення, і воно в їхньому сприйманні стає таким само номінативним, притаманним цьому слову, властивим йому й поза контекстом, як і його первинне значення. Іноді таке похідне значення може стати навіть основним, як це трапилося, наприклад, зі словом основа. Таким чином, два та більше номінативних значень можуть передаватися одним словом. Одне з цих значень – первинне, інші – похідні, і водночас всі вони є прямими для такого слова.

Частина слів обмежена у своїх зв'язках з іншими словами не тому, що таких зв'язків між відповідними явищами немає в об'єктивній дійсності, а тому, що інше поєднання цих слів не узвичаєне в мові. Тобто цим словам властиве фразеологічне значення – значення, яке виявляється в поєднанні лише з одним або кількома строго визначеними словами. Іноді слово, не обмежене у своєму вживанні, одного із значень набуває лише в стійкому, фразеологічному словосполученні.

Разом із тим слово в реченні може поєднуватися з іншими словами без урахування зв'язків, що існують між предметами й явищами в об'єктивній дійсності. Тоді воно набуває невласного йому значення, яке сприймається лише в певному контексті. Таке значення слова називається контекстуальним. Контекстуального значення найчастіше набуває слово, вжите переносно для емоційної – позитивної чи негативної – характеристики особи, предмета, явища.

Отже, семантика слова як основного знака мови визначає його місце в лексичній системі мови; має складну структуру й володіє низкою найважливіших функцій (узагальнююча, комунікативна, функція позначення). Ключова для нас позиція в теорії розуміння, як однієї з

фундаментальних теоретичних позицій дослідження стосовно значення слова – тлумачення – її діалогізм, в основі якого інтерпретація значення, породженого іншим. Значення є його точна сутність, розуміння – інтерпретація.

Висновки з першого розділу

Вивчення лінгвістичних основ дослідження проблеми розвитку словника дошкільників дало змогу сформулювати в якості фундаментальних такі положення.

Одним із ключових методологічних підходів до вивчення слова було визначено системний підхід, що полягав в дослідженні об'єкта, яким є мова як цілісна множина взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів. Найважливіший елемент мовної системи – слово, що становить об'єкт лінгвістичної науки, як і процес його засвоєння, тобто процес розвитку словника на етапі дошкільного дитинства, само по собі є системою, що також вимагало застосування системного підходу. Слова в мові утворюють єдину лексичну систему, що є системою одиниць одного рівня, пов'язаних один із одним різноманітними відносинами. Їх місце визначається багатозначністю, узгоджуваністю з іншими словами.

Констатовано, що понятійне поле виступає безпосереднім виразником норм свідомості у будові мови, слугує тим об'єднуючим елементом, що пов'язує мовний матеріал із загальною будовою людського мислення, а отже, і з категоріями логіки та психології.

Слово виявляє себе на лексичному рівні та є складним цілісним системним утворенням. Проблема значення слова є однією з найбільш складних і дискусійних у гуманітарних галузях науки. У сучасній лінгвістиці виокремлено декілька наукових підходів до значення й способів його моделювання. Для багатьох дослідників особливо актуальною є проблема розмежування значення і смислу, відмінність яких полягає у віднесенні

першого до мови, а другого – до мовлення; в ототожненні значення з поняттям, а смислу – з концептом; в обмеженості значення й необмеженості смислу; у кваліфікації значення як способу, а смислу як мети; у протиставленні узагальненого аспекту значення індивідуальному аспектові смислу; у трактуванні значення як системної, уніфікованої, нормативної, соціально-історичної постійної величини, мовної категорії, а смислу – як категорії мовленнєвої семантики, ситуаційно й контекстуально зумовленої.

У лінгвістиці значення слова трактується як структура, що складається з кількох ієрархічно пов'язаних між собою субструктур, як багат шаровий комплекс, конституювантми якого є семантика, прагматика, синтетика.

У результаті термінологічного аналізу набула уточнення сутність одного з ключових понять дослідження „лексичне значення слова”, що являє узагальнене відображення однорідних предметів, дій, явищ, якостей, тісно пов'язане з граматичним значенням, що полягає в фіксуванні приналежності слова до тієї або іншої частини мови, характеристиці відносин між їх формоутворюючими варіантами в межах парадигми кожного слова.

Категоріальними ознаками слова є: внутрішня впорядкованість звуків (складових слова); наголос; лексичне значення; можливість поділу на менші мовні одиниці, морфеми; поєднання з іншими словами в реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; наявність у реченні граматичних форм і синтаксичних функцій, єдність лексичних та граматичних значень; синтаксична автономність і наявність лексичного значення.

У дослідженні доведено, що процес якісного, свідомого засвоєння лексики відбувається шляхом „обростання” лексичними зв'язками з іншими словами. Семантика слова визначає його місце в лексичній системі мови; має складну структуру й володіє низкою найважливіших функцій (узагальнююча, комунікативна, функція позначення). У логічному аспекті семантична структура слова складається з денотата, сигніфіката й конотата.

Базовими для нашого дослідження стали висновки та теоретичні положення: слово як одна з основних і найбільш конкретних мовних одиниць, основною функцією слова є номінація; на відміну від морфем слово самостійне, граматично оформлене за законами певної мови, має лексичне значення, є елементом системи, виявляє себе на лексичному рівні та є складним цілісним системним утворенням; загальна „черговість” формування основних підсистем мови витримується в онтогенезі мови; для формування повноцінних мовних уявлень про знаки мови, для успішного засвоєння всієї системи рідної мови необхідне засвоєння знань як про парадигмагичну, так і синтагматичну системи мови; процес якісного, свідомого розвитку словника відбувається шляхом „обростання” лексичними зв’язками з іншими словами.

Результати першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [181], [187], [191], [194], [195], [215], [216], [217], [222], [225], [227], [233].

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Закономірності та стадії оволодіння дитиною словом в онтогенезі

Для розуміння механізмів становлення й розвитку словника дитини важливими є наукові положення психологічної науки, пов'язані з характеристиками психічних процесів, що становлять основу розвитку словника.

Доросла людина володіє різними аспектами слова: його референтним значенням і смислом. Натомість у дитини розуміння лексичного значення слова формується поступово в процесі її загального психофізичного, зокрема, інтелектуального розвитку. Визначення закономірностей та характеристика послідовних стадій оволодіння дитиною словом протягом дошкільного дитинства не можливі без огляду загальних особливостей психічного розвитку дитини, адже оволодіння словом відбувається в процесі різних видів діяльності, в які на різних етапах онтогенезу вона включається.

Провідною діяльністю малюка на першому році життя є емоційне спілкування з дорослим, у процесі якого він чує і намагається повторити мовні звуки, що веде поступово до появи власне мовленнєвої діяльності дитини.

Донедавна вважалося, що розвиток мовлення в ранньому віці розпочинається саме з первинних звуків, „гуління”. На сьогодні психолінгвісти (С. Дем'яненко, Л. Калмикова, Н. Харченко) [235; 302; 636] доводять, що звуки, які виникають у „гулінні”, надалі не закріплюються в мовленні дитини; фізіологи (Л. Балонов, Т. Черніговська) [31; 652] рекомендують навіть гальмувати „підкоркові” біологічні звуки, що виникають при „гулінні”.

Перша звуковимова з'являється тільки тоді, коли безумовний рефлекс загальмований, формуються коркові зв'язки, що свідчить про початок природного засвоєння фонетичної структури рідної мови, оволодіння фізичними характеристиками звуків мовлення (С. Дем'яненко, Д. Ельконін, Л. Калмикова, М. Кольцова, О. Лурія, Л. Федоренко, Н. Харченко) [235; 680; 298; 322; 391; 614; 636].

Перші слова дитини народжуються зі звуків, які вона чує від дорослих, і зовсім не пов'язані з „гулінням”. Вони вирізняються від „гуління” за фонематичною структурою – організацією звукових кодів мови, у якій наявні певні ознаки смислового розрізнення.

Науковці (Н. Харченко) [636] доводять, що розвиток словника малюка починає розвиватися передусім за рахунок зростання слів пасивного словника, тобто спочатку розуміння істотно випереджає розвиток активного словника. Із нечленованого на перших етапах мовного потоку, який дитина чує, вона починає виділяти окремі слова, між якими вже відбулося встановлення нейронних зв'язків, що вже зафіксувались у свідомості дитини. Засвоєння перших лексем завжди пов'язане з діями малюка, його спілкуванням із дорослими і спрямоване саме на предмет і може означати: сам предмет (*ту-ту* – машина, *ав-ав* – собака, *діна* – книга), дії (*дай*, *дьом* – ідемо, *ам-ам* – їсти), почуття (*уф!* *О-о-о!* *У-у-у-у!* – подив, радість, незгода, незадоволення, викликані чимось надзвичайним). Водночас, як засвідчують фахівці, слово в устах малюка отримує своє значення тільки в ситуації конкретної практичної дії.

Якщо дитина бажає якусь іграшку чи предмет, який її цікавить, вона позначає його власним кодом звуків, що може означати предмет, прохання до дорослого назвати його, запитання про те, як цей предмет називається, вимога віддати його, виконати певну дію з ним. Значення такого першого слова змінюється залежно від ситуації і стає зрозумілим лише в контексті ситуації. На різних етапах формування значення слова, сказаного малюком, дорослому важко розуміти без знання ситуації, у якій воно вимовляється

(Г. Бавикіна, А. Богуш) [27; 57]. Зауважимо також, що у цей період значення слова, яке зрозуміле дитині, надзвичайно звужене, конкретне. Водночас в активному мовленні, що починає формуватися, одним і тим самим словом дитина може позначати певну кількість різноманітних предметів, дій, і навіть пов'язаних із ними ситуацій. Учені пояснюють це недосконаліми діями артикуляційного апарату, обмеженими можливостями щодо вимови слів. Саме тому важливе місце в мовленні займають вигуки, спрощені слова та слова-замінники (О. Гвоздєв, К. Городенська, В. Штерн) [150; 220; 672].

На наступному етапі засвоєння рідної мови дитиною слово поступово увиразнюється, відривається від дії й набуває самостійності. Таке відокремлення слова від симпрактичного контексту відбувається приблизно з 1,5 років, коли дитина засвоює елементи морфології слова (додає до слова „ту-ту” суфікс „нька”, дитина каже „тутунька”, що означає вже не поїхали, а „зупинилися”, „машина”, „велосипед”. Таке слово перестає позначати ситуацію, стає самостійним, незалежним від симпрактичного контексту, набуває функції іменника. У зв'язку з практичним засвоєнням елементарної морфології (суфікса) дитина надає слову предметного значення. Відбувається емансипація слова від практичної ситуації, виокремлення дитиною мовлення як самостійної діяльності (Л. Калмикова) [300].

Ускладнення словникового складу відбувається у зв'язку з формуванням пізнавальної діяльності, яка з набуттям прямоходження й удосконаленням передусім ручних рухів і дій, стає більш складною й різноманітною. Емоційне та емоційно-мовленнєве спілкування тепер функціонує у межах предметно-маніпулятивної діяльності й націлюється на її обслуговування. Якщо предметно-маніпулятивні дії дитини супроводжуються поясненнями дорослого, який називає дії, предмети, якості й властивості предметів, коментує дії, що відбуваються, допомагає дитині встановлювати й закріплювати певні залежності, словник дитини починає зростати з надзвичайною швидкістю, відбуваються важливі зміни також і в розумовій сфері. У другій половині другого року життя слово починає поступово

узагальнюватися, відриватися від дії й набувати самостійності, стає незалежним від симпрактичного контексту. Такі зміни підтверджуються науковцями різних часів і країн, які стверджують, що значні зміни в словнику дитини відбуваються у віці 1 року і 6 місяців (Р. Браун, О. Гвоздев, Д. Мак-Карті, В. Штерн) [81; 150; 411; 674].

За твердженням науковців (Л. Калмикова), словник дитини за другий рік життя зростає майже в тридцять разів і становить близько 300 слів. Такий кількісний і якісний стрибок психолінгвісти пояснюють тим, що слово починає набувати морфологічно диференційованих форм і переходити від „симпрактичного” до „синсемантичного” мовлення, від симпрактичного контексту до синсемантичної системи [301]. Такі істотні зрушення в розвитку словника не можуть відбуватися відокремлено від загального психічного розвитку малюка, змін його життєвих пріоритетів. Так, на цьому етапі дитина намагається активно пізнавати якості й властивості предметів та об’єктів.

Як ми вже відзначали, якщо до півтора року в словнику дитини переважають аморфні слова, що позначають однією лексичною одиницею предмет, бажання, дію, що дозволяє малюкові обходитися невеликою кількістю слів, які мають різний спектр значень, та замінити нестачу слів жестами, мімікою, інтонацією, то поступово значення слова звужується за рахунок розвитку активного словника при паралельному зростанні пасивного, використання різних частин мови. Словник дитини бурхливо зростає, збагачуючись новими набутими словами (іменниками, дієсловами, прикметниками). Отже, слово, народжуючись із контексту ситуації, поступово виходить із практики, стає самостійним знаком, що називає предмет, дію, кількість, якість, певні відношення. Науковці (О. Лурія, Ф. Юдович) [392; 684] вказують, що до чотирьох років поступово складається предметна співвіднесеність між предметами дійсності та словами, але в цьому віці малюк ще не оволодіває означувальною функцією слова.

Як ми вже відзначали, від середини першого року життя до чотирьох років відбувається складний процес розвитку називної функції слова. У ранньому віці можна простежити становлення предметної співвіднесеності, аналізуючи, як дитина розуміє слова і як вона їх уживає. Дитина не може розуміти слова, з якими до неї звертаються дорослі, так само свідомо, як розуміють їх дорослі, тому що слова ще не мають чіткої предметної віднесеності. У дитини найближче значення слова формується лише поступово. Спочатку в предметну співвіднесеність слова влітаються позамовленнєві чинники, тобто дитина розуміє слова залежно від цілої низки супровідних, ситуаційних чинників, які згодом втрачають свою провідну роль. Таким чином, найближче лексичне значення слова в дитини може бути залежним від багатьох допоміжних факторів: хто саме розмовляє з нею; у якому стані вона перебуває; з якою інтонацією вимовляються слова; чий і який це голос; чи супроводжуються слова жестами.

Крім первинної „номінативної” або „анотативної” чи „референтної” функції, що пов’язана з предметною співвіднесеністю слова (О. Леонт’єв, О. Лурія, Л. Федоренко) [366; 392; 615], дитина поступово оволодіває також й іншими функціями – узагальнення, абстрагування, регулювання дій, планування тощо. За допомогою слова малюк стає здатним мати справу не тільки з речами, які бачив і користувався ними, а й з предметами, що безпосередньо ним не сприймалися, не входили до складу його власного досвіду. Завдяки слову дитина подвоює світ – безпосередньо сприймаючи предмети (предметні значення) створюючи світ образів, символів, відношень, що позначаються словами (лексичні значення), що і складає основу мовленнєвої діяльності (Л. Калмикова, С. Цейтлін, О. Шахнарович) [303; 645; 662].

Отже, як справедливо підкреслюють учені, слово, його значення поступово стають особливою формою відображення дитиною дійсності, що подвоює світ і дає змогу інтелектуально оперувати предметами навіть за їх відсутності, викликати будь-які образи незалежно від їх реальної наявності,

довільно керуючи цим лексичним світом. Слово організує, керує, значною мірою визначає спрямованість сприйняття, уявлень, пам'яті, дій. Таким чином, зі слова народжується не тільки подвійний світ, а й вольова дія. Через слова дитина оволодіває соціальним досвідом, використовуючи мовлення як джерело, провідник інформації.

Цьому сприяють також зміни, що відбуваються у психофізичному розвитку, соціальних стосунках дитини. Так, предметно-маніпулятивна діяльність, що була провідною для дитини раннього віку поступово замінюється ігровою діяльністю. Водночас більш досконаліми й складними стають пізнавальна діяльність, спілкування, коло, характер і форми якого також збагачуються, дитина стає здатною використовувати види художньо-продуктивної діяльності для відображення свого світосприйняття, своєрідної картини світу (А. Богуш, С. Макаренко, Т. Науменко, О. Саприкіна, Т. Юртайкіна) [58; 408; 440; 541; 685]. Розглянемо взаємозв'язок мовлення (у тому числі, розвитку лексики) та образотворчої діяльності дошкільників. Стрижневою основою, об'єднувальним чинником образотворчої та мовленнєвої діяльності є художній образ, який діти сприймають у процесі ознайомлення з творами мистецтва (оригіналами) і творчо відображають у різних видах продуктивної діяльності. Художній образ – це специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій емоційно насаженій формі. Він включає такі універсальні компоненти, як змістова відповідність формі, композиційні особливості, художня мова твору, та специфічну для кожного виду мистецтва систему образних засобів. Образ в образотворчому мистецтві – наочний. Довкілля відтворюється в наочній чуттєво-сприйманій формі за допомогою спеціальних зображувальних матеріалів, засобів (наприклад, у живопису, малюнку – це колір, лінія, форма, розмір, композиція). Словесний образ, завдяки образності й виразності мови, також містить у собі елементи наочності й, на думку Н. Карпинської, „... не просто повідомляє про ті чи ті факти, події, явища життя, а зображує їх, малює

словами ...” [310, с. 117]. Зв’язок мовленнєвої й образотворчої діяльності підкреслював і німецький дослідник Лукенс, ще на емпіричному рівні проводив паралелі в розвитку дитячого мовлення та малюнка. Зв’язок мовленнєвої й образотворчої діяльності відслідковується і в базуванні на одних законах уявлення. Так, В. Штерн зауважував, що зображувальна і словесна творчість дітей ґрунтуються на одних і тих самих законах „зчеплення фантазії”, тобто уяви [673, с. 199].

Отже, з одного боку, лексика, мовлення впливають на дитячу образотворчість, з іншого – образотворчість сприяє збагаченню словника, розвитку дитячого мовлення. Це дає можливість розглядати образотворчу діяльність як могутній засіб збагачення словника дошкільників. Близькість образотворчої й мовленнєвої діяльності дає можливість їх взаємопроникнення, поєднання в єдине образотворення з метою не тільки ефективнішого впливу на емоційну сферу дитини, а й розкріпачення її фантазії та уяви у творенні власних образів, тобто дає можливість їх інтеграції в образотворчо-мовленнєву діяльність – вид художньо-мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковуються меті й змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментарю. Образи, створені засобами кольору, лінії, форми, композиції, стають цільними, яскравішими, якщо опосередковуються мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко й природно заміщується, доповнюється, „домальовується” за допомогою слова. І навпаки: невміння підібрати необхідні слова в естетичних переживаннях, що переповнюють дитину, спричиняє їх заміну найдоступнішим їй шляхом: жестами, звуконаслідуванням, фарбами, глиною, олівцями, рухами. А складена дитиною казка оживає, набуває додаткових можливостей вираження в ілюструванні її змісту.

Вивчення своєрідності опанування лексики дозволяє констатувати, що практичне засвоєння слова дитиною не обмежується називанням предмета, дії, якості. Його семантична (сміслова) структура значно складніша і це

накладає певний відбиток на процес засвоєння справжньої значеннєвої структури слова. Більшість лексем рідної мови багатозначні, тобто майже ніколи не мають лише одну постійну й однозначну предметну співвіднесеність, переважна кількість їх завжди полісемічна. Точна предметна співвіднесеність або найближче значення слова є для дошкільника складним процесом вибору необхідного значення з низки можливих (О. Лурія) [393]. На думку вчених (Д. Катц, Р. Ромметвейт, Д. Фодор) [703; 709; 698], такий вибір дитиною найближчого значення слова визначається багатьма чинниками, що потребують засвоєння нею психолінгвістичних конкретних контекстів слова, включення його в конкретну дійову ситуацію.

Додамо, що варто взяти до уваги й таке: крім засвоєння прямого референтного або денотативного значення слова, для здійснення повноцінної мовленнєвої діяльності дитина має засвоювати ще й асоціативне значення слова, оскільки воно неминуче впливає на прояв додаткових зв'язків – слів, близьких за конкретною ситуацією з минулим досвідом. Слово, вимовлене або почуте малюком, викликає низку образів і конотативно пов'язаних із ним слів (О. Виноградова) [106]. Дитина має з усієї низки конотативних значень вибрати необхідне в кожному конкретному випадку – найближче, або „денотативне” значення. Таким чином, „семантичне поле”, що стоїть за кожним словом і позначає його, виникає в будь-якої фізично й психічно розвинутої дитини. Процес називання й сприйняття слова є складним психолінгвістичним процесом вибору необхідного найближчого значення слова з усього актуалізованого семантичного поля. За наявності такого семантичного поля в мовленнєвій діяльності кожної дитини здійснюється вибір, у якому виразно проявляється явище пригадування слів. Це стан, коли потрібне слово нібито знаходиться „на кінчику язика”, але не відтворюється, тому замінюється іншим, узятим із загального смислового поля, компоненти якого перебувають у синонімічних відношеннях (Р. Браун, Д. Макніл) [81; 704].

Оволодіння дитиною денотативною й конотативною функціями слів (позначенням предметів, дій, якостей, відношень) як перший етап її мовленнєводіяльнісному розвитку сприяє подальшому ускладненню й удосконаленню мовленнєвої діяльності, в якій все більшу роль починає відігравати функція слова, яку Л. Виготський [124] назвав „власним значенням”, а О. Лурія [394] – „категоріальним”, або „понятійним”, значенням. На думку науковців, здатність слова не тільки заміщати предмети, актуалізувати близькі асоціації, але й аналізувати предмети, проникати глибше в їх приховані властивості, абстрагувати, узагальнювати, вводити речі в систему складних зв'язків і відношень створює категоріальне значення слова.

Цьому сприяє розширення спектру дидактичних ігор, під час яких діти не лише систематизують різноманітні групи предметів, поглиблюють уявлення та образи уяви, а й замислюються над більш точним значенням слів, словосполучень, формується доречність висловлювань. Для середини дошкільного періоду дитинства характерним є більш уважне, порівняно з молодшим віком, ставлення дитини до словесного матеріалу. Діти намагаються бути більш зрозумілими, прагнуть уточнити сутність поняття, розібратися в його походженні (Г. Лаврент'єва, Г. Смага, Ф. Сохін, Є. Струніна, Н. Юр'єва) [355; 562; 674; 581; 686].

Старший дошкільний вік особливо важливий для психічного розвитку оскільки на перше місце виходить пізнавальна діяльність, у процесі якої відбуваються суттєві зміни у психічній сфері. Поступово провідне місце у структурі пізнавальних процесів починає займати мислення, основна лінія якого полягає в переході від наочно-дієвого до наочно-образного і словесного мислення. Змістову характеристику інтелектуальної діяльності визначають словесно-логічні операції. Старших дошкільників відрізняє планомірність аналізу, диференційованість узагальнень, здібність до абстрагування й узагальнення. Структура мислительної діяльності у дітей старшого дошкільного віку містить такі компоненти: мотиваційний, що

виявляється в різних видах активності; регуляційний, який проявляється в умінні планувати, програмувати і контролювати психічну діяльність; операційний, тобто наявність сформованих операцій аналізу і синтезу.

Розвиток мислення позитивно впливає на розвиток смислової сторони мовленнєвої діяльності дошкільника. Мовленнєва діяльність удосконалюється у кількісному та якісному відношенні. У старшому дошкільному віці настає новий етап опанування мовленням. Мовлення старших дошкільників тісно пов'язано з характером їхньої діяльності та спілкування. У старшому дошкільному віці дитина починає не тільки користуватися мовленням, але й усвідомлювати його будову. По мірі розширення кола спілкування і по мірі зростання пізнавальних інтересів дитина оволодіває контекстним мовленням (М. Львов) [405].

Як справедливо зазначає О. Кононко, процес особистісного становлення в дошкільному дитинстві характеризується поєднанням двох важливих й водночас різноспрямованих тенденцій – до соціалізації та індивідуалізації, збалансованість яких є гарантом життєвої компетентності. Дослідницею розкрито основні форми життєдіяльності дитини від народження до старшого дошкільного віку [327]. Усвідомлення дошкільником власних дій, мети діяльності, мотивів поведінки означає початок формування його духовного Я. Важливий показник особистісного становлення дошкільника – формування позиції „Я”. За даними сучасних досліджень, у ранньому дитинстві завершується перший цикл ознайомлення дитини зі світом, вона усвідомлює свою самість, посідає елементарну позицію суб'єкта. З цього вузлового моменту починається новий виток особистісного розвитку, коли не лише суспільство визначає зміст і форми відносин з дитиною, а й вона сама починає активно впливати на життєві ситуації (О. Бодальов, Д. Фельдштейн) [67; 617].

Вчені (М. Алексеева, А. Бородич, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, Т. Лаврентєва, О. Ушакова, Т. Ушакова, В. Яшина) [80; 132; 142; 150; 681; 355; 609; 610; 691] виділяють особливості розвитку

мовлення старших дошкільників: у старших дошкільників розвиток мовлення досягає високого рівня; накопичується значний запас слів, зростає удільна вага поширених і складних речень; прийом порівняння і зіставлення схожих і відмінних предметів міцно входить у життя дітей і допомагає їм узагальнювати ознаки, виділяти з них суттєве; діти вільно користуються узагальнюючими словами, групують предмети в категорії за родовою ознакою; вдосконалюється смислова сторона мовлення: збагачується словниковий запас, з'являється лексична варіативність, узагальнюючі слова, синоніми, антоніми, відтінки значень слів, відбувається вибір точних висловів, вживання слів у різних значеннях, використання прикметників, антонімів; формується зв'язність мовлення; розвивається регулююча функція мовлення, що допомагає регулювати діяльність і поведінку; складаються плануюча та інструктивна функції мовлення, що проявляються спочатку в ігровій, а потім у навчальній діяльності; вдосконалюється звукова сторона мовленнєвої діяльності: долаються дефекти звуковимови, дитина розрізняє схожі звуки на слух і у власному мовленні. В активний словник дітей старшого дошкільного віку входить 2500–3000 слів. У мовлення дитини все активніше включаються прикметники, сполучники, іменники з узагальненим значенням (тварини, одяг, транспорт). Розвиток мовлення тісно пов'язаний із розвитком словесно-логічних операцій. Діти старшого дошкільного віку набувають значний запас похідних слів. На основі розуміння й активного використання цього словарного запасу формується здібність до узагальнення, класифікації предметів, що позначаються іменниками. Поступове зростання складу мовлення є наслідком розширення життєвого досвіду, ускладненням діяльності і спілкування з дорослими. По мірі розвитку лексико-граматичної будови мовлення стають можливими такі інтелектуальні операції, як порівняння, узагальнення, класифікація.

Головною особливістю цього періоду розвитку є вдосконалення мовленнєвої функції в процесі вербальної взаємодії поза конкретною ситуацією, що зумовлює появу складних мовних форм. У процесі сприйняття

старших дошкільників підсилюється роль зорового порівняння, переопрацювання вербального матеріала. Сприйняття стає осмисленим, інтелектуальним процесом, дозволяє глибше проникнути в навколишнє і пізнати більш складні сторони дійсності. Від сприйняття дитини у першу чергу залежить розвиток пам'яті, що характеризується поступовим переходом від несвавільного до свавільного запам'ятовування, що полягає у формуванні регулятивних компонентів психічної діяльності і прийомах запам'ятовування вербального матеріала відповідно до операцій мислительної діяльності. Суттєві зміни спостерігаються і в якісно-кількісних характеристиках уваги. У старшому дошкільному віці зміни стосуються всіх її властивостей: обсягу, розподілення, стійкості. Розвиток свавільної уваги старшого дошкільника пов'язаний із розвитком усіх сторін мовленнєвої діяльності, розумінням значення майбутньої діяльності, усвідомленням її мети, появою свавільної поведінки. Якісних змін зазнає й увага, набуваючи свавільного характеру, що передбачає планування і програмування діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн) [125; 527].

Із розвитком і ускладненням розумових дій слово починає все частіше виступати для дитини „об'єктом” мислення, тобто відбувається оволодіння такими важливими функціями мислення, як абстракція й узагальнення (Л. Венгер, О. Д'яченко, Л. Калмикова, М. Поддьяков) [97; 249; 303; 493]. Слово допомагає дитині виокремити суттєву ознаку поняття, що воно позначає, що є визначальним для узагальнюючих дій, систематизації та класифікації в тому числі й за категоріальною ознакою. Це дає змогу дитині виконувати різноманітні навчальні завдання та вправи, що передбачають порівняння, зіставлення, аналіз, систематизацію за окремими ознаками. Не можна не погодитися з думкою науковців, що оволодіння узагальнюючою та абстрагуючою функціями слова надзвичайно важливо не лише у здійсненні розумової діяльності, а й у процесі спілкування з ровесниками та дорослими. Адже передача будь-якої інформації потребує, щоб слова узагальнювали відомості про конкретні предмети, а не лише називали їх. Якщо один із

учасників розмови, сприймаючи узагальнюючи слово, не розуміє узагальнюючого змісту цього слова, то не зможе адекватно зреагувати на зміст повідомлення, не може брати активну участь у бесіді й взаємодії, він не зможе передавати власну думку партнерам по спілкуванню. Таким чином, абстрагуючи ознаку й узагальнюючи предмет, дошкільник засвоює слово як знаряддя мислення та засіб спілкування.

Оволодіння значенням – це оволодіння функціональними характеристиками знака, відмінними від функціональних властивостей предметів. Певна специфіка в оволодінні дитиною значенням слів пов'язана насамперед із тим фактом, що для кожного індивіда значення характеризується об'єктивністю, а з часом у кожному окремому випадку може набувати власного трактування; таке трактування значення, коли вводиться його аналог у конкретну діяльність, визначається у вітчизняній психолінгвістиці як особистісний смисл (О. Леонтьєв, О. Шахнарович) [364; 662].

Системний розвиток слова вчений тлумачив як найважливіше вихідне положення, згідно з яким за значенням слова на різних етапах дитячого розвитку стоять різні психологічні процеси, отже, з розвитком значення слова змінюється не тільки його смислова, а й системна логіко-психологічна будова. Л. Виготський також поєднував розвиток значення слова дитини із глибшим пізнанням дійсності, з когнітивним розвитком і формуванням свідомості взагалі, оскільки слово для дошкільника є гнучким природним засобом, що відображає зовнішній світ у його зв'язках та відношеннях. Отже, якщо значення слова поглиблюється з розвитком дитини, стає повнішим, суттєво змінюється й відображення тих зв'язків і відношень, які завдяки слову визначають рівень дитячої свідомості [126].

Дошкільники оволодівають основним та переносним значенням, водночас, переносне значення слів засвоюється ними не одразу. Спочатку відбувається засвоєння основного значення. Вживання слів у переносному значенні викликає здивування та незгоду дітей (*сонечко не може*

посміхатися; так не можна говорити – голову повісив, це грубе слово). Значення дитячих слів динамічні. Л. Виготський звертав увагу на те, що одне й те саме слово при тотожності віднесеності до предметів і явищ довкілля означає різне для дітей різного віку. На різних вікових етапах за значенням слова стоять різні форми узагальнення. (На ранньому етапі розвитку слово *стіл* може означати певний, конкретний стіл як елемент довкілля. Пізніше дитина розуміє запрошення до столу, навіть, якщо цей „стіл” – перевернутий коробок. Старший дошкільник може самостійно сформулювати визначення цього поняття: „Стіл – це меблі, на які ставлять посуд і люди їдять”) [126].

Як справедливо стверджують учені, слово дає змогу дитині автоматично й непомітно для неї аналізувати предмет, передаючи їй досвід поколінь, що склався щодо цього предмета в історії етносу й суспільства. Називаючи предмет, дитина аналізує його не на підставі конкретного власного досвіду, а передає систему суспільно сталих знань про функції цього предмета.

Українські слова мають ще одну частину – флексію, яка змінюється при відмінюванні дитиною слів. Приєднавши флексії, вона змінює функціональну роль названого предмета, відношення, яке цей предмет має до оточуючої ситуації, не змінюючи лексичного значення слова. При комунікативному засвоєнні флексій у дитини виникають нові психологічні можливості для функціонального позначення предмета – змога зазначити ту форму дії, яку передає слово в певному контексті. Такими чином, за допомогою слова дитина не тільки подвоює світ, забезпечуючи появу відповідних асоціацій, уявлень, а й оволодіває надійним знаряддям аналізу фізичного світу. Слова, використані дитиною з урахуванням їх предметної віднесеності, а також з погляду їх значення, стають для неї основою системи кодів, що забезпечують перехід людини, яка росте й розвивається, у новий вимір здатності позначати речі й оперувати ними не в чуттєвому, а „раціональному” плані, абстрагуючись, віддаляючись від конкретних речей.

Важливе значення в оволодінні дитиною побудовою фрази мають семантичні поля, що стоять за кожним словом, комплекси асоціативних

значень, які мимоволі з'ясовуються в процесі сприйняття цього слова. Слова, що входять в обсяг певної семантичної групи, відзначаються більшою доступністю, ніж інші й саме це полегшує дітям їх вибір із багатьох інших слів (А. Залевська) [264].

Сталі лексичні функції слів, що вводять певне слово в систему інших слів і семантичних полів, мають велике значення передусім при створенні речення, фрази. О. Лурія підкреслює, що оволодіння словами рідної мови відбувається в дітей не ізольовано одне від одного, а у семантично-граматичному поєднанні з іншими словами при засвоєнні так званих „рядів семантичних груп слів”, які визначають зв'язки між словами та вірогідність появи того чи того слова, що йде за основним [395].

За словами Л. Калмикової, „засвоєння дитиною слова неминує передбачає одночасне практичне освоєння тих законів, за якими воно вступає в зв'язки з іншими словами” [303, с. 173]. Для цього педагоги вводять засвоювані слова в певні вже відомі класи смислових відношень, щоб створити потенційну необхідність зв'язків одних слів з іншими, тим самим забезпечуючи перехід від одиничних слів до інших семантичних зв'язків.

Формування лексичного ладу мовлення передбачає дотримання основних завдань, поетапного змісту, методів, прийомів роботи, закономірностей засвоєння словника.

Закономірності розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі визначено Л. Федоренко [615]. Перша закономірність, за словами автора, полягає в тому, що здібність до сприйняття рідної мови залежить від натренованості мускулатури органів мовлення дитини. Рідна мова засвоюється, якщо дитина набуває здібність артикулювати фонemi і модулювати просодеми, а також вичленовувати їх на слух із комплексів звуків. Для оволодіння мовленням у дитини мають бути відпрацьовані рухи мовленнєвого апарата, необхідні для вимови кожної фонemi мови і кожної просодеми, і рухи ці мають бути скоординовані зі слухом дитини. Мовлення засвоюється, якщо дитина, слухаючи мовлення інших, повторює (вголос, а потім про себе) артикуляції і

просодеми промовця, наслідуючи йому, тобто якщо дитина працює органами мовлення. Так, у віці немовляти передмовленнєві дії дитини – це артикуляційні і модуляційні голосові дії (гуління, свірель, лепет, модульований лепет). Гуління, лепет змінюються мовленням, яке спочатку – мовлення вголос, тобто робота мускулів мовленнєвого апарата, що вимагає від дитини значних вольових зусиль. І лише після того, як дитина навчиться якоюсь мірою свавільно керувати мускулами свого мовленнєвого апарата, у неї з'являється внутрішнє мовлення, тобто здатність здійснювати артикуляції і модуляції органів мовлення без їх звукового супроводження. Дитина може навчитися вимовляти звуки мовлення в знайомих словах чисто, без дефектів до п'ятого року життя. По мірі того як дитина росте, її мовлення розвивається, їй уже не вистачає знайомих слів, що вимовляються правильно. Отже, дорослі, вводячи в її лексику нові слова, мають навчити її вимовляти їх усі, а також навчити модулювати інтонацію всіх синтаксичних конструкцій, якими збагачують мовлення дитини. Закономірність засвоєння рідної мови, що полягає в необхідності тренування органів мовлення для вдосконалення навичок вимови, діє не тільки в перший період оволодіння рідною мовою, при становленні артикуляційної бази, але і пізніше: в школі, у вищому навчальному закладі.

Наступна закономірність виявляється в тому, що розуміння смисла мовлення залежить від засвоєння дитиною лексичних і граматичних мовних значень різного ступеня узагальненості. Рідне мовлення засвоюється, якщо розвивається здатність розуміти лексичні й граматико-семантичні мовні значення, якщо при цьому дитина набуває одночасно лексичні і граматичні навички. Дитина чує комплекси звуків і, ще не розуміючи смисла, вимовляє їх, поступово вона починає осмислювати лексичне значення комплексів звуків, що вимовляються, тобто співвідносити їх з певними явищами дійсності. Перші речення дитини – це набори слів. Одночасно з лексичними значеннями дитина засвоює і свою першу синтаксичну абстракцію: значення відносин предикативності, значення ствердження або заперечення. Ще не

вміючи вимовляти слова, користуючись вказівним жестом руки або деяким „універсальним займенником”, дитина будує свої перші речення. Лексичне значення своїх слів-предикатів дитина може сприймати ще як номінативне, але предикативне їх значення вона вже зрозуміла інтуїтивно. І це перше розуміння граматичного значення – свідоцтво зародження в дитини важливішого компонента інтелекта – мислення. Надалі дитина відчуває узагальнений смисл слів, що вживає самотійно, після чого їй стає доступним узагальнене лексичне значення слова. На основі засвоєного лексичного значення слова дитина сприймає морфологічну абстракцію – загальне значення низки слів. Здатність дитини розуміти відокремлене лексичне значення слова надалі призводить до розуміння слова як частини мови. Це розуміння проявляється в осмисленому вживанні слів-запитань хто? що? який? що робить? що зробить? Розуміння граматичних категорій свідчить про зародження здібності абстрагуватися.

Третя закономірність, що пов’язана з інтонаційними характеристиками мовлення, засвідчує, що виразність мовлення залежить від розвитку в дитини чутливості та сприйнятливості до засобів виразності мовлення оточуючих. Дитина ефективно засвоює мовлення, коли відчуває виразні відтінки лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, а також значень у зв’язному мовленні. Це закономірність вираження експресії та емоцій, адже мова має всі засоби відображення емоцій. У фонетиці – це інтонація, в лексиці – синонімія, перенос значення; у граматиці – особливі префікси та суфікси; в синтаксисі – стилістичні фігури. Фонетичних засобів для вираження будь-якого експресивного почуття дуже багато – сила і тембр голосу, висота тону, паузи, алітерація, асонанси, звукові фігури. У лексиці функціонально-стилістичні синоніми розрізняються за вживанням у різних стилях мовлення. У морфології для вираження експресивно-емоційних відтінків мовних одиниць є спеціальна частина мови – частка. Синтаксис має багато різноманітних стилістичних фігур, що виражають експресії, почуття, оцінки, відношення, прикрашають висловлену інформацію досконалою

синтаксичною конструкцією. За влучним висловом автора, засвоюючи лексичні та граматичні значення, діти розуміють, як моделюється (відображається) за допомогою мови зовнішній світ, а, засвоюючи засоби виразності мовлення, вони відчують, як за допомогою мови розкривається внутрішній світ людини – її почуття, настрої, прагнення.

Четверта закономірність пов'язана з формуванням у дитини „чуття мови”. Мова функціонує як засіб комунікації у формі мовлення. Мовна система має певні орфоепічні, фонетико-фонологічні, словозмінні, словотвірні, морфологічні, орфографічно-пунктуаційні, експресивно-стилістичні, граматично-синтаксичні та інші норми. Саме тому мовленнєва підготовка буде ефективною, якщо дитина набуде здатності запам'ятовувати традиції сполучення мовних одиниць у єдиному мовленнєвому потоці, дискурсі, тексті. Це означає засвоєння норми цілісного мовлення, розвиток „мовного чуття” індивіда, набуття мовленнєвої компетенції. Означена тенденція утримується на власному практичному досвіді навчання мовлення і має таку послідовність: здатність розуміти – здібність до виразності та інтонування. Основні вимоги до сформованого мовлення, пов'язані з такими показниками: правильність, чистота мовлення, точність, виразність, логічність, доречність, розмаїтість використання синонімічних засобів мови, інтелектуальних і виразних, стилістичних і жанрових можливостей. Таким чином, „чуття мови” розуміється, як сукупність відчуттів, що безпосередньо відображають зв'язки, характерні для мови як системи засобів спілкування людей; це вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації без звернення до теоретичних знань про мову.

П'ята закономірність полягає в тому, що розвиток усного мовлення зумовлює розвиток писемного мовлення дитини. Писемне мовлення у філогенезі й онтогенезі з'являється пізніше, ніж усне. І якщо усне мовлення як система знаків кодує дійсність, то писемне – кодує усне мовлення. Сутність засвоєння писемного мовлення полягає в тому, що дитина у процесі написання порівнює написане з тим, що вимовляє, артикулює, зіставляє

орфографію з орфоепією. Якщо вона опанувала орфоепію, то при оволодінні письмом, ознайомленні з правилами орфографії дитина інтуїтивно, підсвідомо порівнює написання з раніше засвоєним вимовлянням. Орфографічна грамотність мовлення залежить від сформованості й закріплення навичок порівняння орфоепії з орфографією.

Сутність шостої закономірності полягає в тому, що темпи збагачення мовлення зростають по мірі вдосконалення мовленнєвотворчої системи дитини. Означена закономірність ґрунтується, перш за все, на досвіді навчання мови, оскільки засвоєння мови визначає загальні вміння дитини. Ця закономірність базується на засвоєнні логіки, семіотики, лексики, граматики, умінні пов'язувати явища наук із навколишньою дійсністю, з предметами конкретними й абстрактними (Л. Федоренко) [614].

Отже, узагальнюючи зазначене, зауважимо, розвиток словника дитини невідривний від цілісного процесу розвитку мовлення, тому формування лексичного ладу в онтогенезі відбувається за тими ж закономірностями і залежить від здатності сприймати й розрізняти на слух слова, співвідносити їх звукову форму зі змістом та чітко їх вимовляти; від засвоєння лексичних і граматичних одиниць; розвитку „чуття мови”. Засвоєння дитиною засобів виразності залежить від розвитку чутливості та сприйнятливості дитини до засобів виразності мовлення оточуючих; темп зростання словника зумовлюється темпами органів мовленнєвотворчої системи: апарату мовлення, мозоку – інтелекту й емоційної сфери, мовленнєвою пам'яттю дитини, багатством життєвого досвіду й розвитком видів діяльності.

Виконуючи важливішу функцію у формуванні й інтегруванні свідомого рівня людської психіки, мовлення охоплює й усі інші рівні, і, навіть, виходить за межі власне психічних форм мозкової діяльності. Як доводять чисельні факти сучасної психофізіології та нейрофізіології (Л. Веккер), мовленнєві сигнали проникають до самих глибинних, навіть обмінних функцій людського організму, викликаючи певні зрушення. Функції,

характеристики й закономірності організації процесів мовленнєвої діяльності, таким чином, багаторівневі, багатобічні й різноманітні [93].

За твердженням учених, наша свідомість у процесі свого розвитку змінює свою смислову й системну будову мовлення. Якщо на ранньому етапі розвитку дитини свідомість має афективний характер, афективно відображає світ, то на наступному етапі свідомість відображає світ уже за допомогою слів і носить діяльний характер. І тільки на завершальному етапі свідомість набуває абстрактного вербально-логічного характеру (Н. Веракса) [99].

Для розуміння механізмів становлення й розвитку словника дитини важливими є положення психологічної науки, пов'язані з характеристиками психічних процесів, що становлять основу лексичного розвитку. Відображення людиною світу є активним творчим процесом, тобто предмети, що сприймаються, почуття, що переживаються, не тільки відображаються в мозку дитини, але й перебудовуються в нові комбінації. Уявлення як своєрідна форма відображення дійсності здійснює мисленний відхід за межі об'єкту, що безпосередньо сприймається і сприяє передбаченню майбутнього.

Пізнання ґрунтується на базі матеріальної діяльності людини. Практика визначає собою характер відображення дійсності в пізнанні у вигляді структурної єдності чуттєвої та логічної сторін (Ф. Бекон) [39]. Процес пізнання не розпочинається відразу з поняття. Зміст поняття виробляється впродовж конкретного вивчення предмета чи явища із застосуванням попередньо накопичених знань. При цьому відбувається як виокремлення істотних ознак предмета (операція умовиводу), так і пізнання його загалом (операція судження). Сформовані поняття є будівельним матеріалом для таких умовисновків і суджень. Поняття – форма відображення дійсності, що здатна розвиватись і вдосконалюватись у процесі пізнання.

У вітчизняній психології відомі моделі породження мовленнєвого висловлювання, розроблені Л. Виготським, О. Леонтьєвим, Т. Рябовою [127; 369; 531]. Л. Виготський розглядав відносини між думкою та словом як

процес руху від думки до слова й назад, виокремивши такі плани руху: мотив – думка – внутрішнє мовлення – зовнішнє мовлення [128].

Запропонована О. Леонтьєвим модель породження мовленнєвого висловлювання ґрунтується на більш розгорнутій концептуальній ідеї „внутрішнього програмування” як процесу побудови певної смислової схеми, на базі якої породжується мовленнєве висловлювання. За моделлю О. Леонтьєва процес породження мовленнєвого висловлювання включає п’ять послідовних, взаємопов’язаних етапів (або „фаз”): 1) мотив, 2) задум, 3) внутрішнє програмування висловлювання, 4) етап лексико-граматичного розгортання і 5) етап реалізації висловлювання „в зовнішньому плані” (в зовнішньому мовленні) [367, с. 183].

Складання смислової програми на етапі внутрішнього програмування здійснюється на основі особливого, специфічного коду внутрішнього мовлення. „Кодом внутрішнього програмування є наочно-схемний або наочно-образотворчий код (за М. Жинкіним). Інакше кажучи, в основі програмування лежить образ, якому приписується деяка смислова характеристика. Ця смислова характеристика і є предикат до цього елемента [254, с. 115].

Загальна психолінгвістична теорія мовленнєвої діяльності та її механізмів представлена в праці М. Жинкіна „Мовлення як провідник інформації” [254]. О. Леонтьєв, урахувавши концепцію М. Жинкіна, вважав, що характер коду програмування „може варіюватися в широких межах, але найтипівішим випадком є вторинний зоровий образ, що виникає на мовній основі” [369, с. 184].

Наступний етап лексико-граматичного розгортання висловлювання можна, на думку О. Леонтьєва [369], співвіднести з переходом від плану внутрішнього мовлення до семантичного плану (за Л. Виготським) [129].

Основною операцією, що реалізує цей підетап, є операція відбору слів (рідше – цілих словосполучень) для позначення елементів смислової програми – смислових одиниць суб’єктивного коду. Вибір слів у процесі

породження мовлення, за О. Леонтьєвим, визначається трьома групами чинників: асоціативно-семантичними характеристиками слів, їх звуковим виглядом та суб'єктивною вірогіднісною характеристикою [369, с. 186].

І. Зимняя запропонувала модель, найбільш наближену до моделі породження мовлення О. Леонтьєва. За її концепцією, актуалізація понятійного поля зумовлює його вербальне (словесне) вираження одночасно і в акустичному (слуховому), і в моторному образі [277]. Паралельно з процесом вибору слів проводяться операції їх розміщення, тобто граматико-синтаксичне оформлення висловлювання. Таким чином, формувальний рівень мовленнєвого відтворення, здійснюваний фазами смислоутворення й формулювання, одночасно актуалізують механізм вибору слів, механізм тимчасової розгортки й артикуляційну програму; остання безпосередньо й реалізує („об'єктивує”) задум у процесі формування й формулювання думки за допомогою мови [277, с. 78].

Однією з психологічних засад нашого дослідження є усвідомлення зв'язків між розумінням та мовленням. Розуміння визначається в психології як розшифрування загального смислу, що стоїть за мовленнєвим (звуковим) потоком, який безпосередньо сприймається; це процес перетворення фактичного змісту мовлення, яке сприймається, у смисл, що за ним стоїть (О. Леонтьєв) [369, с. 270].

Як справедливо зазначають учені (Л. Калмикова), у дітей оволодіння словом та його структурною будовою, тобто одиницею мови як носієм певного значення, знаменує собою важливий момент у її психолінгвістичному розвитку та соціалізації [303, с. 167].

Дитина, у якої сформовано здатність позначати предметну ситуацію словами, оволодіває однією з функцій слова: предметною співвіднесеністю, тобто заміщенням предмета. Використовуючи в мовленні слова, що мають предметну співвіднесеність, діти здатні вибирати форми іменника (називають предмет), дієслова (називають дію), форму прикметника (називають якість, приналежність, властивість), форму прийменника,

сполучника (виражають певні властиві відношення). Практичне засвоєння слова дитиною не обмежується лише називанням предмета, дії, якості; воно не тільки „ярлик”; його семантична (сміслова) структура значно складніша і це накладає певний відбиток на процес засвоєння справжньої значеннєвої структури слова. Більшість лексем рідної мови багатозначні, тобто майже ніколи не мають одну постійну й однозначну предметну співвіднесеність, переважна кількість їх завжди полісемічна. Як справедливо стверджує О. Лурія, „предметна співвіднесеність” або „найближче значення” слова є для дошкільника складним процесом вибору необхідного значення з низки можливих [397]. Такий вибір дитиною найближчого значення слова визначається багатьма чинниками, що потребують засвоєння нею психолінгвістичних конкретних контекстів слова, включення його в конкретну дійову ситуацію. Це дає їй змогу більш вільно почувати себе як агента та суб'єкта будь-якої діяльності, виявляти творче ставлення до процесу прийняття різноманітних рішень.

Засвоєння дитиною слова неминує передбачає й одночасне практичне освоєння тих законів, за якими воно вступає в зв'язки з іншими словами. Той важливий факт, що слова мають неоднакову функціональну активність, зумовлюють також інші слова: різне число валентностей має важливе значення в розвитку мовлення дітей. Чим більшою кількістю потенційних зв'язків слів оволодіває дитина, тим легше вона переходить до побудови речень, тим простіше їй висловлювати власні думки, наміри, настрої, переживання, тим упевненіше дитина виражає, захищає й відстоює своє неповторне „Я”. Аналіз мовлення дітей засвідчує, що в старшому дошкільному віці оволодівають п'ятьма-шістьма валентностями слів.

У проведеному дослідженні ми користувалися психолінгвістичною концепцією О. Шахнаровича щодо наявності певного механізму, що визначається психолінгвістичним правилом, яке формується за активної діяльності дитини в предметній і мовній дійсності. Центральним моментом цієї концепції є „заснований на діяльності дитини процес узагальнення

мовних явищ і формування імпліцитних (прихованих) правил застосування граматичних форм” [662, с. 87]. Лінгвістичний (словотвірний) аналіз ґрунтувався на концепції О. Кубрякової, відповідно до якої словотвірні одиниці та одиниці інших рівнів мови, що забезпечують процеси номінації, взаємопов’язані і створення однослівної форми визначається „смісловим завданням найменування”, „ономасіологічною спрямованістю” [346, с. 194].

Резюмуючи зазначене у цьому підрозділі, відзначимо таке. Слово, його значення – особлива форма відображення дитиною дійсності, що подвоює світ і дає змогу інтелектуально оперувати предметами навіть за їх відсутності, викликати будь-які образи незалежно від їх реальної наявності, довільно керуючи лексичним світом. За допомогою слова дитина може керувати власним сприйняттям, уявленням, пам’яттю, діями. Завдяки слову дитина оволодіває соціальним досвідом, транслуючи його від дорослих, використовуючи мовлення як джерело, провідник інформації.

Оволодіння значенням слова в онтогенезі відбувається за певними закономірностями: доки не освоєно дію, не встановлено зв’язок „предмет – слово”; не усвідомлено відносини, залежності між предметами, явищами, людьми, поняття не буде використовуватися свідомо; водночас і дія стає більш усвідомленою, якщо поняття опановано, що підтверджує справедливість вислову про взаємозв’язок мовлення і мислення – вербалізація мислення та інтелектуалізація мовлення; через слово дитина переходить поступово до більш узагальнених форм мислення; специфічність свідомості у відображенні світу реалізується через значення; розуміння мовлення не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів.

2.2. Особливості розуміння й використання слів дітьми

Процес сприйняття мовлення розпочинається з акустичного сприйняття мовлення, що звучить, тобто сенсо-моторної обробки звуків, слів.

„Підсумком” процесу сприйняття на цьому рівні, що нормативно відбувається, є виділення слухачем із звукового потоку, що сприймається, окремих стійких звукокомплексів – слів та намагання зрозуміти його (О. Леонт'єв) [366, с. 243]. Звернемося до наукового тлумачення поняття „розуміння”.

Зазначимо, що розуміння науковці пов'язують із засвоєнням певного змісту, включенням його в систему ідей і стійких уявлень. Проблема розуміння довгий час розглядалася в межах екзегетики (від грецьк. *Exegesis* – тлумачення), що займалася тлумаченням стародавніх, особливо релігійних (біблійних) текстів. У минулому столітті, завдяки зусиллям, насамперед Ф. Шлейєрмахера й В. Дільтея, почала складатися більш загальна теорія тлумачення й розуміння – герменевтика (від грецьк. *hermeneutike (techne)* – „мистецтво тлумачення” (мистецтво) [669; 238].

Зрозумілими або незрозумілими, такими, що вимагають роздуму та тлумачення можуть бути вчинки як наші власні, так і інших людей. Розумітися може й нежива природа: у числі її явищ завжди є не зовсім зрозумілі сучасній науці, а то і просто незрозумілі для неї. Не випадково П. Ланжевєн стверджував, що „розуміння цінніше за знання”, а – В. Гейзенберг – вважав, що Ейнштейн не розумів процесів, що описують квантовою механікою, і так і не зумів їх зрозуміти [359; 151].

Звичайність, постійна повторюваність мовного спілкування створює враження не тільки природності, але і своєрідної простоти вживання мови з метою комунікації. Здається, що взаєморозуміння співбесідників є елементарною справою, якщо, звичайно, виконуються деякі найпростіші умови: розмова ведеться на мові, відомій обом; словам додаються їх звичайні значення; прислів'я і метафори не тлумачаться буквально. Розуміння виступає нормою, а випадки нерозуміння – відхиленнями від неї, непорозуміннями.

Таке спрощене уявлення про розуміння дуже поширене. Настільки, що навіть саме слово „розуміти” у звичайній мові рідко використовується в

значенні схоплювати або засвоювати значення сказаного. Широко вживаються та стали вже стандартними вирази „вони не зрозуміли один одного”, „говорили на різних мовах”. Не „зрозуміти” найчастіше якраз і означає не „прийняти інший погляд”, не „прийняти інших оцінок”.

Проте розуміння як схоплювання значення сказаного далеко не так просто і прозоро, як це здається. Звичайність розуміння, його елементарність, повсякденність і доступність, яка впадає до ока, не повинна затуляти існування особливої проблеми розуміння мовних виразів.

Однакове розуміння, як центральна проблема інтелектуальної комунікації, припускає, що співрозмовники, по-перше, говорять про один і той самий предмет, по-друге, розмовляють однією мовою й, нарешті, по-третє, надають своїм словам одні і ті самі значення. Ці умови є необхідними, і порушення будь-якої з них веде до нерозуміння співбесідниками один одного. Проте самі ці умови – при всій їх зовнішній простоті й очевидності – є вельми абстрактною характеристикою розуміння. Перша ж спроба прикласти їх до реальної комунікації та виявити тим самим їх корисність і глибину наочно показує це. Перераховані умови не є незалежними одна від одної, і жодне з них не може бути зрозумілим в ізоляції від інших. Загальні міркування, що стоять за ними можуть бути виражені й інакше, у формі якихось інших вимог. Можна сказати, наприклад, що однакове розуміння вимагає, щоб вислови торкалися одного й того самого предмета та включалися співрозмовниками в один і той самий мовний або більш широкий контекст. Але головне в тому, що спроба конкретизації умов розуміння зачіпає цілу серію складних і класичних проблем, стосується самої суті спілкування за допомогою знаків. У їх числі проблеми знака, значення, синонімії, багатозначності, контексту. Без детального дослідження всіх цих і більшості пов'язаних із ними проблем загальні принципи комунікації та розуміння неминуче залишаються абстракціями, відірваними від життя.

Для визначення розуміння мовних виразів необхідно уточнити два фундаментальні поняття семантики – поняття значення й поняття уявлення.

Перше відноситься насамперед за все до ізольованих слів, друге – до контексту або ситуації, в якій вживаються слова. Значення й уявлення – два полюси семантики, між якими групується весь її зміст; розуміння – це скріплення воєдино змісту двох полюсів.

Співрозмовники, що прагнуть зрозуміти один одного, повинні говорити про один і той самий предмет. Вимога, щоб співбесідники говорили про один і той же предмет, означає, що значення однакових слів повинні редукуватися до однакових уявлень. У цьому випадку слова й побудовані з них речення розумітимуться однаково. Якщо уявлення тих, хто говорить про якийсь предмет, різняться, необхідно модифікувати значення так, щоб вони відповідали уявленням.

Проблема розвитку розуміння себе й іншого як умови діалогізації освітнього процесу загострює завдання формування в дітей розуміння значення слів, причому в контекстному полі, а не в неупорядкованому накопиченні, коли збільшення словника стає самоціллю. Як відзначають психологи (Ж. Піаже) [487], більшість дітей дошкільного віку орієнтовані передусім на себе, на власні переживання, стан, тобто не здатні стати на позицію іншої людини. Водночас нерідко зустрічаються випадки, коли дитина виявляє надзвичайну чуйність, уміння відчувати стан іншої людини, причому не завжди тільки близької та значущої для неї.

„...У світі є значення. „Образ світу, в слові уявлюваний” (Б. Пастернак) [474]. М. Бахтін проблему розуміння значення досліджує, наполягаючи на тому, що значення з'ясовується лише в діалозі з іншим, який також має своє уявлення про значення. Він наголошує: „Значеннями я називаю відповіді на запитання. Те, що ні на яке запитання не відповідає, позбавлене для нас значення... Значення потенційно нескінченне, але актуалізуватися воно може, лише стикнувшись з іншим (чужим) значенням, хоча б із запитанням у внутрішньому мовленні того, хто розуміє” [36, с. 361].

За твердженням В. Біблера, в голові й руках дошкільника „зав'язування вузликів здивування” відбувається в точці зустрічі, діалогу „двох культур

свідомості” дитини. Культури ігрової, уявної, „культури формування замкненого образу (як основи поняття), свого роду „ейдоса” (внутрішньої форми)”, – і культури „авторитетної” [49]; цінною є думка про те, що кожне поняття можна інтерпретувати як „діалог наявних логік, культур, способів розуміння (античного, середньовічного, новочасового, сучасного). Ці „логіки” не нав’язуються дитині ззовні, а вже існують у її свідомості, спливають у репліках дітей. Дитина стає співучасником цього діалогу, спілкуючись із іншими – дорослими й дітьми „намацує свій голос”. Діалог спілкування трансформується в діалог дитини з самою собою, з внутрішнім співрозмовником, починає реалізовуватись у формі внутрішнього мовлення (С. Курганов) [352].

Проілюструємо сказане прикладом діалогу з дівчинкою з книги К. Чуковського:

Дівчинка запитує в няні: – *Няня, що це таке рай?*

– *А це де яблука, груші, апельсини, черешні...*

– *Розумію: рай – це компот* [655].

Незнайоме слово „рай” вона намагається інтерпретувати через низку знайомих понять. Такий підхід до розуміння нового слова пояснює психолог В. Зінченко: „Для того, щоб розуміння відбулося, текст, вимовлений або прочитаний будь-якою мовою, повинен бути сприйнятий, а його значення – осмислені, тобто перекладені на власну мову смислів”. Якщо пояснення припускає встановлення зв’язку між значеннями, то розуміння – пошук смислу. Разом із тим у „поясненні розуміння” означування й осмислення взаємозв’язані: означування смислу – осмислення значення. А це визначає взаємодоповнюваність і взаємозумовленість пояснення-розуміння [281, с. 51].

Отже, процес розуміння значення слова поступово ускладнюється та проходить декілька послідовних стадій від попередньої реакції лише на звукову сторону слова, інтонацію, з якою воно вимовляється, а не на його зміст, орієнтування у значенні окремих слів-назв одиничних знайомих

предметів, до розуміння значення слів різного ступеню узагальнення, не пов'язаних із особистим досвідом дитини.

Як ми вже побіжно зазначили, розуміння мовлення людьми відбувається на лінгвістичному та психологічному рівнях. Зокрема лінгвістичний (лексико-граматичний) рівень забезпечує розуміння предметного змісту на рівні значення; містить ланки: фонемного аналізу виділених із звукового потоку слів; оперативної слухомовленнєвої пам'яті; а також таку, що забезпечує перешифровку лексико-граматичної організації мовлення, тобто граматики, в значення. Цей рівень сприйняття мовлення реалізується на основі здійснення комплексу взаємопов'язаних „мовних” і „семантичних” операцій. На основі багатоканального фонематичного аналізу кожного виділеного слова відбувається його пізнання; виділений звукокомплекс співвідноситься зі збереженим у пам'яті еталоном і встановлюється його значення. При цьому крім звукового складу слова, аналізується і його ритміко-складова структура, здійснюється морфемний аналіз. При ідентифікації слова як знака використовуються операції диференціації слів за їх значенням, актуалізації всіх основних значень слова.

Психологічний рівень забезпечує розуміння його „глибинного” смислу, прихованого смислового підтексту, встановлення мотиву мовлення того, хто говорить; містить сприйняття й аналіз інтонаційної та стилістичної побудови висловлювання, порівняння його з жестами й мімічними реакціями мовця, аналіз смислового значення висловлювання в „контексті” попереднього мовлення. Не менш важливе значення для розуміння істинного значення мови, що сприймається, має, за твердженням О. Леонтьєва, оцінка особистості мовця [368, с. 70].

За словами Г. Костюка, основою виникнення й розвитку процесу об'єктивної дійсності, розвитку мовлення є суспільна практика та сенсорний досвід дитини. Зрозуміти новий об'єкт чи предмет означає для неї „розв'язати якусь, бодай маленьке, пізнавальне завдання, яке висуває перед дитиною

кожний новий предмет (нове прислів'я, загадка, метафора, художній твір, описовий чи розповідний текст)” [334, с. 253].

Розуміння нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Словами іншим передається не тільки те, що розуміємо, зауважує Г. Костюк, у словах воно існує для нас самих. Так, на думку науковця, мовленнєві акти, які відображають певні предмети та явища дійсності, є водночас діями, що включають низку операцій, навичок, з-поміж них і навички мовленнєворухового апарату. В мовленнєвих актах існують мисленнєві дії (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), тобто в мовленні ці мисленнєві процеси отримують матеріальну форму існування [333].

Водночас існує складна взаємодія процесів розуміння, мовлення й мислення (Г. Костюк). Щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння [333].

Здатність розуміти та інтерпретувати символи свідчить про наявність абстрактного мислення у дитини. В основі глибинних структур мови може лежати абстрактна модель соціальної поведінки (М. Максимов). Її подальший розвиток у повноцінні мовні здібності може відбуватися тільки за умови, коли мозок стає здатним оперувати великою кількістю абстрактних символів [415].

Кожна дитина, яка вступає в життя й поступово освоює його, відчуває вплив і предметів, і слів, що їх означають і вже відомих старшим. Як результат – виробляються міцні умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням предмету й відповідним йому фізичним виглядом слів. Кожного разу, коли мозок дитини сприймає вплив предмета (або згадує цей предмет), у ньому виникає відповідний словесний образ. Кожного разу, коли дитина чує, бачить або згадує фізичний вигляд слова, у мозку виникає образ, відображення відповідного предмету (І. Павлов) [469]. Так у дитини „чуттєві образи набувають нової якості, а саме свою означеність. У значеннях представлено перетворену та згорнуту в матерії мови ідеальну форму

існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і відносин, розкритих сукупною суспільною практикою” (Ф. Березин) [41, с. 81].

Засвоєння й розуміння різноманіття значень мовних знаків, а також їх уведення в активне мовлення відбувається в дитини не відразу, а розвивається та збагачується протягом усно(го) життя, причому певна пропорційність зберігається. Розуміння значення слова дитиною змінюється впродовж початкового етапу її розвитку: від попередньої реакції лише на звукову сторону, інтонацію, з якою воно вимовляється, а не на його зміст, дитина проходить шлях орієнтування у значенні окремих слів-назв одиничних знайомих предметів, до розуміння значення слів різного ступеню узагальнення.

Обов'язковою умовою розуміння дитиною значення конкретного слова є усвідомлення реального предмета (дії, ознаки) або реально існуючої ситуації, явища („дощ”, „жива”, „поведінка”), з яким воно міцно пов'язано. Якщо ж за словом, що промовляється, дитина не уявляє конкретного образу, то це означає, що вона не розуміє значення цього слова.

Розуміння мови випереджає активне мовлення; не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів, тобто активною, розмовною мовою. Коли слово потрапляє в активний лексикон, дитина може почати свідомо вживати його в спонтанному мовленні тільки після короткої, а іноді й досить тривалої стадії перебування цього слова в пасивному лексиконі (від слів, у значенні яких дитина орієнтується – до слів, значення яких вона розуміє). Проте лексичний зліт не є періодом, коли в пасивний словник входить багато слів, – це період і уточнення семантики кожного слова, актуалізації слів, переходу їх із пасиву в актив.

Отже, процес оволодіння дитиною новими словами на початковому етапі розвитку – є рух ззовні (від слів, які дитина чує навколо себе до слів, у значенні яких вона орієнтується і, нарешті, значення яких розуміє) всередину (до слів, що свідомо використовуються). Так само відбувається процес оволодіння новими словами й у дорослої людини.

Найближче за змістом до поняття *розуміння* – смисл. Розуміння і є по суті процесом осмислення – виявлення й реконструкції смислу, а також смислоутворення, бо смислу немає поза розумінням. За словами В. Франкла, осмислення й розуміння мають місце в будь-якій доцільній діяльності. Значення слова (одне або декілька) належить мові, а смисл – тому, хто це слово використовує. По суті, розуміння є „виявленням смислу, який знаходиться за межами предмету розуміння” [624, с. 267].

Як уже зазначалося, у слові разом зі значенням, тобто узагальненням, віднесенням предмета до відомих категорій, є завжди й індивідуальний смисл, в основі якого лежить перетворення значень, виділення з числа всіх зв'язків, що стоять за словом, найбільш актуального в певний момент. Смисл слова більш „рухомий, ніж значення, він динамічний і, врешті решт, невичерпний” (О. Леонтьєв) [366, с. 113]. Оволодіння значенням слова в онтогенезі також здійснюється через смисл, оскільки дитина, зустрічаючись із різними смислами слів у різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, засвоює, таким чином, і багатозначність, різноманітність значення слова. Під смислом розуміється його (слова) індивідуальне, суб'єктивне значення – таке, якого набуває слово для людини в кожній конкретній ситуації здійснення мовленнєвої діяльності. З іншого боку, смисли передають розуміння дитиною значень слів, навколишнього світу в цілому, оскільки кожного разу вибирає необхідне для кожної конкретної ситуації значення слова.

Смисл слова залежить від усієї сукупності знань людини, її життєвого, у тому числі емоційного, досвіду, від її особистих якостей. А оскільки життєвий досвід дитини-дошкільника невеликий, то іноді її словник збагачується за рахунок придуманих слів-інновацій (на основі усвідомлення смислу слова). Розрізняють словотвірні, формотвірні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні типи інновацій, а також різноманітні види модифікацій одиниць дорослого мовлення, у т. ч. – дитячу етимологію.

Провідним механізмом утворення таких дитячих інновацій є аналогія (С. Цейтлін) [647, с. 159].

Засвоюючи слова, почуті від дорослих, дитина може не завжди чітко усвідомлювати їх зміст. Звідси розуміння предметної віднесеності слова, і нерозуміння системи абстракцій і узагальнень, що стоять за ним. У такому випадку основою засвоєння значення слів стають функціональна ознака предмета, вказівка щодо його призначення: водій – „рулюльник”, ножиці – „ріжиці”, гаманець – „грошник”, той, хто спилює дерево – „пилач”.

Або, не розуміючи значення почутого від дорослих слова, дитина може проводити значеннєві аналогії за звучанням: *на нозі – нігті, на руці – рукті; плавники* (у значенні плавки), *пластилін – це ліпин, ворон – чоловік ворони*. Тобто, значеннєве тлумачення сліду за звуковим зіставленням. Звуковий комплекс нібито звільняється від значення й виступає для дитини з матеріальної точки зору (О. Нурєєва, З. Шейнфельд) [458; 665].

Такими словами діти послуговуються недовго. Цілеспрямована робота з розвитку мовлення переважно зумовлює поступову заміну „дитячих” слів на соціально прийнятні. Водночас учені одностайні щодо визнання провідної ролі таких слів у мовленнєвому розвитку дитини, оскільки він неможливий без дій зі словом як із матеріальною одиницею мови (О. Нурєєва, С. Цейтлін, К. Чуковський, З. Шейнфельд) [458; 646; 656; 665]. Активний процес словотворення сприяє опануванню рідною мовою, адже він сприяє розвитку мовної здібності, яку науковці (Л. Айдарова, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Ф. Сохін) визначають як чуття мови [5; 680; 402; 575]. З іншого боку, дитячі інновації є проявом, показником особистого розуміння ними смислу слів.

Науковці наголошують, що дитина оволодіває мовленням під впливом мовлення оточуючих. При мовленнєвому спілкуванні малюк відстежує й вибирає переважно продуктивні моделі мовних одиниць будь-якого рівня, у т. ч. лексичного (О. Гвоздев, Д. Слобін, С. Цейтлін) [150; 559; 647]. Проте нерідко засвоєння мовлення може розпочинатися з периферійних моделей. Так у лексичному запасі дитини нерідко зустрічаються контаміновані

утворення. Контамінація, як і інші „власне дитячі помилки”, дають можливість зафіксувати „замислувати закономірності дитячого мислення”. Будь-який елементарний роздум передбачає грандіозну для дитини низку знань. При знайомстві з об’єктами зовнішнього світу, сприймаючи їх тактильно, акустично, візуально та через мовлення оточуючих, встановлюються зв’язки й відмінності між об’єктами та їх ознаками. На основі порівнянь, узагальнень і розмежувань у дитини формуються елементарні уявлення й поняття, які їй необхідно назвати. Дитячі контамінації є результатом схрещування, взаємодії звичайних двох слів, що називають такі явища навколишнього, в яких дитина визначила загальні риси, не побачивши відмінних ознак (Н. Саєнкова) [538].

Процес аналізу й синтезу комплексних мовних подразників раніше ніж у мовнорухливому досягає такого рівня, коли для дитини стає можливим виділення окремих звуків із усіх сприйнятих мовних сигналів і пов’язання їх в окремі слова. Поступово дитина ототожнює ці слова з певними предметами та явищами навколишнього: цим пояснюється те, що дитина спочатку не вимовляє слів, але розуміє їх (А. Іванов-Смоленський, М. Красногорський) [287; 340].

Повернемося до описаного в попередньому підрозділі періоду становлення мовленнєвої діяльності. У процесі оволодіння малюком першими словами дорослий звертає увагу на предмет та голосно називає його. Унаслідок одночасного впливу обох подразників у корі великих півкуль проходить закріплення образу предмета та його назви. З усіх асоціацій, що лежать в основі становлення другої сигнальної системи, особливу роль відіграє зорово-слухова асоціація. Отже, засвоєння дитиною нового слова полягає в створенні зв’язку між словом і тим предметом або явищем, яке воно позначає. Чим більше задіяно у цьому аналізаторів, тим ефективніше проходитиме процес засвоєння слова. Розвиток словника дитини потребує врахування особливостей фонематичного слуху.

Із другої половини раннього дошкільного віку значення слова поступово стає узагальненням, насичується смислом, абстрагується, відокремлюється від конкретного змісту. Перший із розглянутих етапів розвитку пов'язаний із наочно-дієвим мисленням, яке практично здійснюється незалежно від мовлення, другий являє собою початок формування та функціонування образного, наочно-образного мислення, оскільки образ можна розглядати як абстрагування властивостей предметів. У образі знак, пов'язаний із значенням, але вже відокремлений від безпосереднього сприйняття предмета, що ним позначається. За значенням дитячого слова в дошкільному дитинстві приховано узагальнене, образне сприйняття дійсності.

Користуючись мовленням та знаючи багато слів, дитина ще довгий час не усвідомлює слова як слова, які щось позначають, але існують окремо як системи символів. Наступний крок в усвідомленні, створенні дітьми мовленнєвого потоку пов'язаний із виділенням у реченні суб'єкта та предиката з усіма словами, що до них належать.

Як справедливо зазначає дослідниця мовлення дітей П. Ломброзо у кінці ХІХ – початку ХХ століття, дитина, яка навчилася „схвачувати” загальний смисл фрази або розмови, а також уміє ясно висловлюватися, ще далека від того, щоб усвідомлювати точне значення окремих слів, які вживає або чує. Ту складну та довготривалу роботу, яку виконала дитина, щоб оволодіти фонетикою слова як членороздільним звуком, не плутати слова й не вимовляти їх неправильно, ту ж саму поступову роботу має провести дитина пізніше, щоб дати зміст словам, тобто пізнати значення слів, більш чи менш складних, яких вона або не знає, або які змішує і розповсюджує на речі, зовсім різні. Дорослі майже не помічають цієї повільної еволюції в тлумаченні слів дітьми, тому що відбувається вона дуже повільно, непомітно, ніж еволюція вимови слів [384].

У своїй книзі „Життя дитини” П. Ломброзо наводить приклади розуміння дітьми значення слів. Зокрема слово „судно” досить точно тлумачиться дітьми: „коли їдуть по воді”, „щоб переїхати По”, „щоб їхати

веселитися на По”, „це корабель”, „корабель, на якому моряки”, „великий, як будинок, і може йти у Бразилію”. Слово „калорифер” більшістю дітей, і бідних, і багатих, пояснюється досить смутно: „дира, з якої йде трепло”, „звідки йде тепло”, „де кип’ятиться молоко”, „велика піч”. Водночас ці два слова дають максимум позитивних відповідей із усіх, що пропонували дітям напевне тому, що належать до предметів, які діти часто бачать або в дійсності, або на малюнках. Зі словом „телеграф” починається диференціація. Слово набуває різного змісту залежно від віку дітей. Із помилкових відповідей найбільш розповсюдженими були такі: „проволоки”, „стовпи на вулицях”, „куди сідають птахи”. Видно, що діти не мають навіть віддаленого уявлення про призначення телеграфу як засобу повідомлення. Далі йдуть відповіді з яких простежується часткове уявлення про телеграф як засіб повідомлення: „проволоки, щоб розмовляти”. Змішування понять „телеграф” і „телефон” виникає не тільки від схожості пізнання і спів падання перших двох складів, а також із-за тотожності предметів, які, на думку дітей, складаються з стовбців і проволоч. Вони чули як говорили про телефонні та телеграфні провода і плутають речі. У деяких дітей уявлення були дуже обмеженими: „коли пожежа, телефонують пожежникам”, „річ, по якій розмовляють, коли захворіють”, „служить, щоб посилати вісті з Рима в Африку”. Походження цих визначень зрозуміле: дитина чула про телеграф за певних обставин. У старших дітей відповіді стають більш точними: „телеграф служить для того, щоб посилати вісті в віддалені міста, коли треба поспішати, і за кожне слово треба платити сольдо”. Слово „телеграф” пройшло, таким чином, через різні поступові фрази: від помилкового ототожнення зі стовпами, проволокою до більш близького, хоча й невизначеного, смутного значення (кликати пожежників, телеграма з Африки). І нарешті, одержує своє точне значення, коли ототожнюється з загальним поняттям „новини”, а далі „повідомлення, посланого спішно, за яке платиться сольдо”. Діти часто відповідають, що не знають значення певного слова, при цьому кількість таких дітей з віком збільшується. Це

свідчить про те, що стадія, в якій слово пояснюється за відповідною співзвучністю, нижче тієї стадії, коли дитина заявляє про своє незнання слова. Розпочинається робота мислення, яка не припускає того, що слова однакові по співзвучності мають бути однаковими за значенням („календар”, „канделябр”) [384].

Висуваючи припущення, що соціальне оточення відіграє вирішальну роль у дитячій картині світу, зокрема розумінні дітьми значення слів, П. Ломброзо наводить приклади тлумачення слів хлопчиком із інтелігентної сім'ї: „аристократія” – ті, в кого багато грошей; „веселка” – те, що намальовано в книзі багатьма червоними крапками; „дим” – це багато маленьких, зовсім крихітних кусочків вугілля, які піднімаються все вище й вище; „залізниця” – це те, що перевозить людей, грузи, коней; „весна” – це означає, що ще не літо; „кров” – це те, що знаходиться в руці і виступає, коли вколешся; „парі” – це те, що зробив мій тато з г. Казальсифоне, коли виграв торт (ця відповідь краще за все пояснює першу стадію розвитку мовлення, матеріалістичного, самовпевненого, але, по суті, не вірного, коли значення парі ще сприймається у зв'язку з виграним тортом; далі цього особистий досвід дитини не йде, але смисл слова схвачений вірно й точно); „гордий” – це той, хто хоче мати все; „торгівля” – це публіка, що збирається у великій залі (дитина ця жила один час у готелі, де велика зала призначалася для комівожерів; для неї тому поняття „торгівля” невільно асоціювалося з уявленням про комівожерів, і в цьому смислі її уявлення хоча й вузьке, але досить точне); „театр” – це де представляють „Тоску”; „комедія” – це багато людей, які багато говорять, а в одного парик (дитина була, очевидно, в театрі, але нічого не зрозуміла, звідси визначення „багато говорять” без будь-якого пояснення по суті; „офіцер” – це граф Г. (у готелі, очевидно, бував офіцер); „король” – той, хто командує всіма офіцерами; „мікроскоп” – це підзорна труба в лабораторії (хлопчик цей – син професора медицини [384].

Дослідниця на основі власних спостережень виділяє стадії розвитку словника, які, на нашу думку, не втрачають за основними позиціями,

актуальності й стосовно сучасних дітей.

На першій стадії дитина зовсім ігнорує смисл слова, оскільки не може підвести його ні під яке значення. У наступній стадії слово тлумачиться вільно, тобто помилково, оскільки діти, не залишаючи майже жодного запитання без позитивної відповіді, намагаються дати пояснення всьому, що чують, орієнтуючись із-за відсутності інших засобів на фонетичну співзвучність. Окрім співзвучності діти користуються ще й розумовими асоціаціями. Цим шляхом вони доходять до понять, іноді невірних, іноді вірних, іноді орієнтовних. У решті решт засобом спостережень і розпитувань дітям вдається „схватити” справжнє значення слова і майже завжди опанувати його точний смисл.

Пізніше виявляється, що кожне слово ототожнюється з однією з засвоєних форм. Так, слово „судно”, „піч”, „виставка”, „календар” тлумачаться більш точно як щось із галузі баченого; для визначення понять „місіонер”, „туземець”, „суд” діти пригадують пояснення дорослих; між тим як слова: „виставка”, „захід сонця”, „суд”, „місіонер”, „календар” припускають багато тлумачень на основі співзвучності; проте слово „телеграф” викликає декілька асоціацій, що виникають за допомогою інших розумових засобів.

Процес невірного тлумачення цих слів, похідних співзвучностей і недосконалих асоціацій не такий уже й безкорисний для розумового розвитку дитини, адже він дає дитини можливість оволодіти словом, підходячи до цього, так би мовити, зі звукової сторони, а це сприяє розвитку її пам'яті – пізніше слово все одно буде засвоєно та осмислено нею.

Та стадія розвитку, коли слова пізнаються шляхом співзвучності, породжують найбільшу кількість невірних уявлень. Навпроти, слова, значення яких засвоювалось із особистого досвіду та безпосередніх вражень, у більшості випадків пізнавались вірно.

Зіставляючи численний експериментальний матеріал, П. Ломброзо виявляє істотну різницю між дітьми багатих та інтелігентних сімей і дітьми

бідного класу. Виявляється вона в тому, що перші домінують над останніми не тільки самою здібністю швидко знаходити пояснення словам, але й більш вірним розумінням слів. Автор наголошує, що якби можна було встановити кількісне співвідношення при спостереженнях над розвитком мовлення, то відношення дітей багатих та інтелігентних батьків до дітей бідних виразилося б цифрами 2:1. Перші вдвоє швидше, вдвоє правильніше розбираються в значенні слів; рідше за все вони керуються співзвучністю, надаючи перевагу прямим поясненням, тим більше, що в їхньому середовищі легко вирішуються будь-які сумніви та задовольняється дитяча допитливість. Проте дослідниця зауважує, що це не означає, що бідні діти менше обдаровані в розумовому відношенні; деяка їхня відсталість пояснюється відсутністю виховання та розумного середовища [384].

Отже, діти користуються певною кількістю елементів, пояснень, асоціацій, співзвучностей, оман, щоб використати їх для тлумачення слів і перетворення їх у думку. Ця організація виявляє мудрий закон, що керує всім психічним життям дитини, а саме – закон мінімальної затрати сил. Нічого не втрачається з того, що дитина бачить, чує, запитує, все накопичується, засвоюється, і навіть помилки утилізуються.

Таким чином, вивчення наукових джерел свідчить про те, що протягом віків дитина проходить одні й ті самі стадії розуміння слова, чітко простежуються відмінності в розуміння значення певних слів дітьми різного соціального походження.

У процесі розвитку уявлень про світ відбувається зміщення акцентів. На першому етапі дитина знає свій світ завдяки звичним діям, за допомогою яких вона опановує його. З часом світ представляється дитині ще й у вільних від дій образах. Поступово формується додатково ще один новий шлях: перенесення дії та образів у мовні засоби, що створює третю систему уявлення. Кожен із трьох способів уявлення – дієвий, образний та символічний – відображає події особливим чином, впливаючи на психічне життя дитини в різні вікові періоди. В інтелектуальному житті дорослої

людини взаємодія всіх трьох ліній зберігається, залишаючи одну з головних її рис.

Сучасні науковці зазначають, що розвиток словника дошкільників може бути повноцінним за умови, коли лексичний запас, яким вони оволодівають, підкріплюється їх безпосередніми чуттєвими сприйманнями відповідних предметів і явищ об'єктивної дійсності (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Г. Лаврентьєва, С. Цейтлін) [66; 302; 345; 355; 645]. Слова, за якими дитина не бачить реального змісту, не можуть слугувати дошкільникам повноцінним засобом спілкування й обміну думками. Отже, спочатку виникає відчуття слова, потім чуттєвий образ, тобто предметна співвіднесеність слова. За чуттєвим образом з'являється узагальнене значення. Кожне значення має особистісний смисл „значення-значення”, тобто це понятійна співвіднесеність слова.

Науковці дійшли висновку, що „смисл... формується до мови й мовлення. Щоб слово було засвоєне, потрібно бачити речі, рухатися серед них, слухати, сприймати, діяти з ними, – словом, накопичувати в пам'яті всю сенсорну інформацію, що надходить до аналізаторів під час дій з предметами, що позначаються словом. На думку М. Жинкіна, вже мовлення „няньки” предметно зрозуміле дитині та сприймається універсальним предметним кодом” [255, с. 83].

Психологічна структура значення, відбитого в мовленні, що відображає особливості індивідуальної картини світу суб'єкта, завжди перебувала в полі зору психологів і психолінгвістів. За Л. Виготським, значення слова – „це єдність узагальнення та спілкування, комунікації і мислення” [127, с. 318]. Значення визначається науковцями як психологічний феномен, що репрезентує динамічну ієрархію процесів, за допомогою яких визначається відповідність між системним значенням слова та продуктами когнітивного, афективного досвіду – індивідуальною картиною світу людини, яка актуалізується поточною ситуацією. Найвищою формою значення, на думку вчених, є поняття, які утворюються на основі істотних властивостей і

характеристик предмета (Л. Виготський, Л. Калмикова) [130; 300].

Засвоєння поняття, що вимагає розкриття загальної властивості (об'єднує цілу групу перцептивно різнорідних об'єктів), відбувається складніше при використанні образів. У дослідженні К. Кульман доведено, що діти з більш розвинутою здібністю до створення образів, краще виконують завдання, в яких необхідно встановити зв'язки між умовними словесними найменуваннями та картинками. Водночас, діти з „низькою образністю” продемонстрували кращі результати при виконанні завдань, що вимагають формування поняття шляхом розпізнання загальної властивості низки різних зображень. Для дитини, яка шукає яскраву перцептивну ознаку при розв'язанні завдання на розкриття понятійного значення, таке завдання стає більш складним. Проте, для дитини, яка застосовує щойно засвоєні понятійні категорії та мову, пов'язану з ними, мова стає найбільш переважним способом групування, протягом часу образи застосовуються нею все рідше [350].

Прогрес навіть символічних уявлень засновується на базі розвинутої раніше „образності”. Словник дитини звичайно розвивається в напрямку від невеликих, наглядно уявлюваних категорій до більш широких, витончених „не уявлюваних”. С. Брунер, вивчаючи словник дітей дійшов висновку, що словниковий запас дошкільників США менш абстрактний, ніж дорослих. У працях, де зіставлялися найбільш вживані слова цих двох словників, встановлено, що у дорослих присутній більш розширений запас узагальнюючих слів. У списках дитячих слів було більше наочно уявлюваних назв, тобто найменувань категорій із характерним зримим абрисом. Вимовляючи слова з абстрактним значенням (тварина, квітка), маленька дитина уявляє не цілісну категорію, а застосовує найменування тільки до одного обмеженого підкласу єдиного цілого [82].

Подальшого розвитку категорія значення набула в працях О. Леонтьєва. Розглядаючи значення як складову людської свідомості, вчений виокремлює такі поняття: чуттєва тканина, значення та особистісний смисл. Особлива

функція чуттєвих образів полягає в тому, що вони надають відчуття реальності свідомій картині світу суб'єкта. Завдяки чуттєвим образам суб'єкт усвідомлює, що існує об'єктивний світ і поза межами людської свідомості – як об'єктивне поле, об'єкт його діяльності [369, с. 302].

Водночас, на думку О. Леонтьєва [366], інтроспективне значення, як правило, відсутнє у свідомості, адже воно проходить крізь призму діяльності суб'єкта та відповідного мотиву цієї діяльності. Проходження значення крізь призму активного суб'єкта утворює особистісний смисл, що являє собою „значення значення”, функціонування значення, з одного боку, – в системі суспільних відносин, а, з іншого, – в індивідуальній свідомості окремого індивіда.

Л. Виготський справедливо зазначає, що значення слова не застигле утворення, дане раз і назавжди, а феномен рухливий, підвержений змінам протягом життя людини. Значення слів із моменту їх присвоєння свідомістю тільки розпочинають довгий шлях розвитку в сфері ідеального. Динаміка дитячого мовлення з семантичного боку являє собою зміну „структури і природи зв'язків між словом і значенням”. При цьому процеси розвитку вербального значення та мислительного простору ототожнюються і, якщо значення вважається відображувальною категорією, то тоді значення слова слід розглядати в межах поняття [133].

С. Рубінштейн, вважаючи основним у слові семантичний зміст, підтверджував, що значення слів, їх фіксована семантика не змінюється в результаті кожного акту мислення індивіда, а утворює стійку основу діяльності мислення. Якщо говорити про комунікативну функцію значень, стане зрозуміло, що спілкування дитини за допомогою мовлення перебуває в безпосередньому зв'язку з диференціацією словесних значень та їх усвідомленням. Дитина спочатку не диференціює словесне значення та предмет, значення і звукову форму слова. Надалі ця диференціація відбувається з розвитком узагальнення, після чого виникають складні семантичні відносини [527].

На окремих етапах розвитку дитини збагачується, змінюється словниковий запас, ставлення до слова. Так, Л. Виготський наголошував на важливості виявлення всієї складності розвитку смислу дитячих слів. Ним висунуто припущення про те, що всі основні системи психічних функцій перебувають у залежності від того, якого ступеня в розвитку значень своїх слів досягла дитина [131]. Особливо важливі для нашого дослідження його думки про те, що мовлення дошкільника суттєво вирізняється від мовлення дорослих у відношенні смислу, який дитина вкладає у слова.

У дошкільному віці на передньому плані перебуває той аспект мовлення, що безпосередньо пов'язаний із спілкуванням – лексичне значення слів (Д. Ельконін) [680]. Дошкільники виявляють великий інтерес до мовних явищ, що широко охоплює фонетику й семантику слова (О. Гвоздєв) [150]. Численні психологічні та психолінгвістичні дослідження (Р. Браун, С. Брунер, Л. Виготський, Дж. Грін, О. Леонтьєв, О. Шахнарович) [81; 82; 134; 224; 365; 662] переконують, що процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу й далі – узагальненого лексичного значення словесного поняття. Дослідники справедливо підкреслюють, що „рушійною пружиною” розвитку мовлення дитини є семантика мови (О. Гвоздєв, Д. Ельконін) [150; 680].

Дитина проходить шлях від сприймання мовлення оточуючих як інтонаційної єдності без розуміння смислу, до словотворчості. На першому етапі відбувається нівелювання змісту мовлення оточуючих; на другому – емпіричних мовних узагальнень – дитина робить спроби усвідомлення, і лише після цього переходить до інтенсивної словесної творчості через практичне засвоєння норм рідної мови. Тобто, дошкільник спочатку чує слово, сприймає та розуміє його, вимовляє сам, самостійно складає нові власні слова.

За Л. Засекіною, на першому етапі відбувається дораціональне пізнання дійсності, її інтуїтивно-почуттєве відображення. Важливого значення у

цьому процесі набуває сума асоціацій, конотативних і ситуаційних значень, що породжують поняття на рівні чуттєвої тканини відображення. Цей етап породження значення тісно переплетений із наочно-образними та функціональними характеристиками об'єкта чи явища. До цього рівня відносять і значення у вигляді „життєвих понять” [270]. Адже, за Л. Виготським, життєві поняття є потенційними поняттями, які за своєю суттю є доінтелектуальними. У цьому випадку „відношення між словом і тим, що ми називаємо його значенням, іноді може бути простою асоціацією, яка не містить справжнього значення слова [132]. Поряд із цим, функція чуттєвої тканини в пізнанні є дуже важливою, адже суб'єкт розглядає дійсність поза межами своєї свідомості як об'єктивне поле та об'єкт його діяльності. На рівні чуттєвої тканини людина здатна досягнути зв'язки між фрагментами дійсності на основі інтуїтивно-почуттєвого її відображення.

Функція значення, або наукового поняття, що складають другий етап утворення значення, полягає в можливості культурного чи логічного структурування життєвих понять, утворених на першому етапі. Адже завдяки існуванню значень другого етапу суб'єкт відкриває фрагменти узагальнення дійсності, існування суттєвих ознак об'єктів, які фіксуються в цих значеннях. Водночас ці значення функціонують як засіб комунікації з іншими людьми, тобто вирізняють акти не лише узагальнення дійсності, але й акти спілкування.

Поняття третьої групи у вигляді подальшого поняття (О. Потебня) [504], енергетичного інтерпретанта (Ч. Пірс) [488], динамічної смислової системи (Л. Виготський) [126], особистісного смислу (О. Леонтьєв) [366], психологічного структурування значення (О. Артем'єва) [20] є результатом утворення понять попередніх рівнів – життєвих і наукових. Адже це своєрідна сума інтелектуальних утворень індивіда у вигляді наукових чи життєвих понять із особистісними властивостями людини – її мотиваційною та емоційною сферами.

Важливого значення в усвідомленні механізмів породження мовленнєвого висловлювання, становлення й розвитку словника набуває питання про роль пам'яті, запам'ятовування у формуванні лексичного багажу дитини. Так, розкриваючи сутність мовленнєвих механізмів, а саме процесу формування словникового запасу людини, М. Жинкін звертає увагу на тлумачення понять „довготривала пам'ять на слова”. На думку дослідника, місцем формування активного словника є мовноруховий аналізатор, а пасивного – слуховий і зоровий. Надзвичайно важко, зазначає М. Жинкін, утримувати в оперативній пам'яті вжиті слова й водночас добирати лексичні засоби для подальших висловлювань. Цілком зрозуміло, що вміння швидко й точно дібрати слова для оформлення думки залежить від упорядкованості лексичного запасу [255, с. 15].

Експериментально доведено, що в дошкільному віці в дітей виникають словесні асоціації, що поступово ускладнюються разом із здатністю до абстрагування й узагальнення. Завдяки зростанню ролі мислительних операцій пам'ять дитини стає логічною або смисловою. Вирішальне значення для логізації дитячої пам'яті, як стверджує Г. Люблінська, має аналіз зв'язків. Саме це є однією з найважливіших умов логічного запам'ятовування й відтворення матеріалу [402].

Найвищим ступенем розвитку пам'яті науковці вважають вербальну, тобто пам'ять на слова. У працях Л. Виготського, В. Зінченко, О. Леонтьєва, В. Рєпкіна розробляється концепція формування та функціонування пам'яті в житті, діяльності суб'єкта, обґрунтовується висновок про те, що засобом полегшення дії запам'ятовування є характер зв'язку між словами [128; 281; 365; 520]. Низка досліджень (Г. Антонова) [14] містить розгорнуту характеристику основних процесів мислення, що здійснюються людиною під час запам'ятовування (сислове групування, виділення смислових опорних пунктів, процеси співвіднесення: порівняння, класифікація).

Про досить високий рівень сформованості процесів запам'ятовування дошкільників свідчать самостійні спроби дітей утворити зв'язки між

словами. Наявність асоціативних утворень слів у лексичному фонді мовлення старших дошкільників підтверджується даними про характер відтворення ними вербального матеріалу.

Лінгвістичне ставлення до слова формується в дитини тільки під впливом вивчення мови, у процесі узагальнення багатьох мовних закономірностей і перенесення їх у план свідомого вжитку. З осмисленням мови й системи її засобів створюються умови для прискореного формування мовленнєвої діяльності (А. Маркова) [419]. При цьому, як стверджують психологи (Н. Морозова), основне зрушення в розвитку мовлення полягає в переході його мовленнєвої діяльності в новий план – план узагальненого, свідомого користування мовою [438]. Лінгвістичне ставлення до слова психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв) [120; 368] трактують як розуміння зв'язку, що існує між граматичною формою слова та системою повідомлень, які передаються нею.

Як ми вже визначали, оволодіння словниковим запасом пов'язане з ускладненням зв'язків мислення та мовлення, формуванням інтелектуальної функції мовлення. Слово допомагає назвати ознаку або властивість об'єкта. Оволодіння дитиною власним активним мовленням значно перебудовує процес мислення. Формування предметних дій у дитини замінює значення слів, які вона вживає, що сприяє розвитку узагальнень у тому випадку, коли слово, що раніше лише називало предмет, виражає загальне поняття про нього (Г. Урунтаєва) [602].

Дорослі вводять дитину у світ слів, не завжди усвідомлюючи, що слово, яке пред'являється – лише один із можливих знаків. Дитині належить самій зорієнтуватися в цій ієрархії та зрозуміти, наскільки широке коло денотатів (реальних предметів), на яке вона може розповсюдити це слово.

Існує думка, що першими, базовими для дитини (тобто засвоювані нею скоріш за все) виступають неодмінно слова більш низького ступеня узагальненості, а пізніше вона (часто – за допомогою свідомої допомоги дорослих) вживає слова більш високого ступеня узагальненості. Наприклад,

знаючи і розуміючи значення слів „яблуко”, „слива”, „банан”, а їй повідомляють, що все це разом іменується „фрукти”. Проте так буває не завжди. Слово „яблуко” дійсно засвоюється раніше, ніж слово „фрукти”, слово „морквина” – раніше, ніж слово „овоч”, а слово „зайчик” раніше, ніж слово „тварина”. Водночас, слово „пташка” дитина знає і починає активно використовувати раніше, ніж „синиця” і „горобець”, „дерево” – раніше, ніж „сосна” і „дуб”.

Ступінь узагальненості, необхідність деталізації визначається, перш за все, чинниками прагматичними, а саме тим, який ступінь точності необхідний для такої наочно-практичної діяльності, до якої дитина залучена. Поза сумнівом, що для неї набагато істотніше розмежовувати яблука, банани та сливи, ніж сосни, дуби та ясени.

Тут достатньо сильні індивідуальні відмінності між дітьми. Так, наприклад, Антон Г. дуже рано в порівнянні зі своїми однолітками засвоїв слово „взуття” раніше, ніж познайомився з конкретними різновидами взуття, тому що сувора мама привчила його, входявши в квартиру, міняти взуття, і це стало звичним, щоденно повторюваним ритуалом, супроводжуваним словами матері: „Знімемо взуття”, „Принеси мені моє взуття”. Варіювання типів денотатів (черевики, туфлі, капці) створювало необхідні передумови для узагальнення.

Розглянемо найпоширеніші помилки, які діти припускають у процесі засвоєння лексичних одиниць. Одна з найхарактерніших – розширення сфери використання слова, а саме вживання дієслова „посолити” не в узуальному значенні „додавати сіль у будь-яку страву, посипати сіллю”, а в значенні „посипати якою-небудь сипучою речовиною”. Часто доводиться чути: „Посоли цукром”, „Посоли пісочком”. Навіть прохання „посоли сіллю” фактично свідчить про розширення сфери вживання дієслова „посолити”.

Аналогічні приклади розширення сфери вживання слова – *насміти мені цибулі, розгризи мені зернятка молотком*, – просить чотирирічна дівчинка – нею не враховано значення слова „гризти” – розділяти за допомогою зубів, і

лише зубів. „*Ми цю викрійку приклеїли шпильками*” – дитиною не враховано компонент „клей”, „приклеїти” за значенням виявилось еквівалентним „приєднати”. Трьорічна дівчинка запитала: „*Як ведмідь нявчить?*” Навряд чи можна припустити, що вона думає, що кішка й ведмідь видають однакові звуки. Слово „нявкати” використано в розширеному значенні „видавати звуки, характерні для тварини”, „няв” виявилось неврахованим.

Багато забавних непорозумінь пов’язано з використанням складних слів – іноді дитина як би задовольняється „розшифровкою” одного кореня, не враховуючи іншого. Звідси – міркування про *кривоногі руки, товстопузі голови*.

Дитина не враховує обмежень, що накладаються на сполучуваність одних слів із іншими. На підставі аналізу мовлення дорослих вона може дійти висновку про можливості того або іншого вживання, але межі цих можливостей їй належить визначити самотійно, оскільки ніхто не демонструє їй „неправильних” випадків уживання, що супроводжуються оцінкою – „так говорити не можна”. Наприклад, дитина неодноразово чула слово „шофер” у ситуаціях, де йдеться про автомобілі різного роду, але якщо їй не зустрічалося це слово в розмовах про трамваї та тролейбуси, то вона може це віднести на рахунок обмеженості власного мовного досвіду. Діти часто використовують його не в нормативному значенні „водій авто”, а в значенні просто „водій” (будь-якого транспортного засобу), звідси можливість його „розширеного” використання. Шофер опиняється біля трамвая, тролейбуса, електрички і навіть – у воза з конем: „Дивися: шофер коня поганяє, а він не їде”.

Відчуття норми складається не відразу, для цього необхідна достатня кількість мовного матеріалу в з’єднанні зі здібністю та схильністю до його неусвідомленого аналізу.

У багатьох випадках, коли не враховуються диференціальні ознаки, слово мов би зміщується на одну сходинку вгору в ієрархії слів. Так,

більшість дітей називають будь-яку монету – копійкою (викреслюється компонент „вартістю в одну соту гривні”), будь-який метал – залізом.

Нелля Н. у трьорічному віці називала будь-яке взуття чобітьми, будь-яку першу страву – супом. *„Що у нас сьогодні на суп? Курячий бульйон?”*. *„Дивися, яка троянда на соняшнику виросла”*, – говорить Тоня (3 роки). Слово „троянда” при цьому вживається в значенні „квітка взагалі, будь-яка квітка”, тобто залишається одна родова тема. Надзвичайно поширена помилка – всі малюки іменуються однаково, тобто будь-яке одне займає позицію гіпероніма: *„У цього жука скоро будуть пташенята!”*, *„Під ліжком живуть мишкині пташенята”*, *„Пливе качечка, і з нею – цуценята”*.

Найменування одного з днів тижня може вживатися в значенні „будь-який день тижня”: *„Який сьогодні понеділок: субота чи неділя?”* Відзначимо, що слово „неділя” часто використовується дітьми розширювально – у значенні „вихідний день”: *„У тебе неділя в суботу буде?”* „Розширювально” використовується більшістю дітей і слово „лушпиння”. Воно може позначати оболонку будь-якого вигляду: *„Ось лушпиння від курячого яйця”* (замість *„шкаралупа”*), *„Звари сосиски в лушпинні”* (в поліетиленовій оболонці), *„Мандарин з’їла, а лушпиння в кишені”* (замість „кожура”).

Вище наведено приклади іменників. Проте такі процеси можливі у слів, що відносяться до будь-якої частини мови. Дієслово „включити” більшістю дітей використовується в розширювальному значенні „зробити так, щоб щось почало функціонувати”: *„включи парасольку”*, *„включи ручку”*, *„включи сірника”*.

Майже всі діти плутають у певному віці „писати” й „малювати” (разом із їх префіксальними похідними). Дієслова „лагодити”, „полагодити” вживаються в розширеному значенні „повернути початковий стан, що дозволяє нормально функціонувати”. Проте дорослі, вживаючи це дієслово, мають на увазі лише неживі предмети. Діти цього обмеження не знають, звідси *„Чому доктор так довго лагодить маму?”* або *„Мене в лікарні доктор полагодить”*. У „дорослих” словах численні випадки

ненормативного використання дієслова: „лікувати” й „вилікувати” містять додатковий компонент, пов’язаний із одухотворенням „об’єкту лагодження”. Це ж дієслово використовується і в значенні „поправляти”, „виправляти”: „*Я весь час помиляюся, а мама мою англійську мову лагодить*” (тобто мене поправляє), „*Зараз я цю букву полагоджу*” (тобто виправлю помилку в ній).

Деякі поширені „загальнодитячі” лексико-семантичні помилки – розширювальне використання слова „золото”, коли йдеться про будь-який блискучий метал або фольгу („золото від шоколадки”), „залізо” – в значенні будь-який грубий метал, „крейда” – про будь-який камінчик, шматок цеглини, якою можна писати. Слова, що позначають сукупність предметів, у мовленні дорослих завжди є обмеженою в своїй сполучуваності: про птахів ми говоримо „зграя”, про корів – „стадо”, про квіти – „букет”. Проте ці обмеження засвоюються дитиною ні в якому разі не відразу, тому в їхньому мовленні можна почути про „стада метеликів”, „натовп бананів”, „зграю мильних кульок”.

Разом із розширенням сфери вживання слова зустрічається і звуження. Можливо, таких випадків не менше, але вони насилу піддаються реєстрації, оскільки відносяться до сфери перцептивного, а не продуктивного мовлення.

„*Це не для людей, а для дітей!*” – оголошує п’ятирічний хлопчик, не схвалюючи батькового наміру погойдатися на дитячих каруселях. Семантична структура слова „людина/ люди” набула нового окказіонального компоненту значення, пов’язаного з обмеженням у віці, який можна було б оцінити як „доросла”. Насправді запропоноване слово такого обмеження не припускає. „*Я просила у тебе яйце, а ти яєчню зробила!*”, – дорікає донька матері, із чого стає зрозумілим, що значення слова „яєчня” в мовній свідомості дитини звужено, яєчня розуміється як страва неодмінно з розбитих яєць. „*До нас така красива тітка приходила: волосся немає, одні кучері!*” Слово „волосся” також стало біднішим за значенням – передбачається, що вони повинні бути неодмінно прямими, не витися.

У процесі навчання розвивається усвідомлення мовленнєвої дійсності, а стрижнем мовної здібності стає оволодіння семантикою слова. У результаті спеціально організованого навчання діти переходять від вузько прагматичного підходу до оволодіння рідною мовою як засобом розвитку практичних навичок і вмінь, використання мовних засобів у мовленні.

Отже, якщо спочатку дитина розуміє слово лише в його основному прямому значенні (дослідниками дитячого мовлення зібрано багато прикладів „буквалізму” слова в дитячому мовленні (О. Гвоздев, С. Цейтлін, К. Чуковський, Н. Швачкін) [150; 645; 655; 664]. Вище ми також проілюстрували окремими прикладами цю особливість дитячого мислення й мовлення, то з віком дитина починає розуміти різноманітні значення, смислові відтінки одного й того самого слова, переносне значення слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок. Якщо вона вміє аналізувати й виокремлювати, то їй легше зрозуміти алегорію байки, смисл іносказань, фразеологізмів, прислів'їв і приказок.

Психологи, педагоги, лінгвісти досліджували особливості розуміння дітьми переносного значення слів і словосполучень (В. Малініна, О. Сомкова, Е. Федеравічене, В. Харченко, Н. Хоменко, Н. Юрьєва) [416; 571; 613; 636; 638; 686]. Труднощі, що виникають при цьому, пояснюють тим, що на відміну від дорослих, у мовному досвіді дітей переважна більшість слів знаходиться в єдиному прямому номінативному значенні, відображає його основний значущий предметно-логічний зміст.

Здатність розуміти образні вислови, зокрема образний зміст прислів'їв та приказок, фразеологізмів О. Дьяченко пояснює дією механізмів розвитку продуктивної уяви дітей. Простежуючи динаміку цього розвитку в дошкільному віці, вона зазначає, що діти на різних етапах пізнавальної діяльності використовують різні за структурою образи уяви: способом опредмечування та включення [249].

Вчені наголошують на необхідності формування в дошкільників елементарного усвідомлення смислової сторони слова, деяких семантичних

відносин у лексиці як умови повноцінного розвитку мовлення (Н. Гавриш, Л. Колунова, Г. Ніколайчук, Г. Смага, Є. Струніна, В. Харченко) [143; 320; 448; 562; 581; 636]. Відзначаючи інтерес дослідників до проблеми розуміння дітьми смислових відтінків слів, у тому числі, образних висловів, слід визнати, що деякі аспекти цього питання, пов'язані з формуванням у дошкільників розуміння стійкості словосполучень, узагальненого значення прислів'їв, приказок; використання їх у мовленні залишаються недостатньо вивченими. Підходячи до означеної проблеми з різних позицій, науковці підкреслюють важливість і можливість формування в дошкільників розуміння образної будови мови й адекватного використання в мовленні образних висловів як у прямому, так і в переносному значенні.

Цим аспектам присвячено низку дисертаційних досліджень і монографій: розуміння образів у тексті загадок (Ю. Ляховська, О. Сомкова) [404; 571]; образного змісту прислів'їв і приказок (Н. Гавриш, А. Ількова, Ю. Руденко) [144; 291; 528], переносного значення фразеологізмів, метафор, інших образних засобів (В. Харченко, С. Цейтлін, Н. Юр'єва) [636; 646; 686].

Зокрема, Н. Гавриш вказує, що без спеціального навчання діти відчують труднощі в розумінні образного ладу мови загадок та інтерпретації метафори [144, с. 19]. Це пов'язано з тим, що дитина орієнтується на одне якесь слово в загадці, ігноруючи загальний текст. Наприклад, у загадці про хмаринку на слово „білий” – „Це білі ведмеді”, „Лебідь, тому що білий”; у загадці про лисицю, яка промайнула як полум'я за деревами – асоціація на слова „немає ні диму, ні пожежі” – „Пожежна машина”, „Пожежники, тому що вони пожежу гасять, і немає ні диму, ні пожежі”.

Дослідники дитячого мовлення відзначають підвищений інтерес дошкільників до фразеологізмів (В. Харченко, С. Цейтлін, К. Чуковський). Діти виділяють їх із мовлення дорослих, вимагають пояснення значень [636; 646; 656]. У стійких зворотах їх привертає незвичайне поєднання слів, яскравість звучання. На необхідність збагачення мови дошкільників

фразеологізмами, значущість цієї роботи вказують дослідження, у яких аспект ознайомлення дітей із фразеологічними зворотами порушувалися у зв'язку з розв'язанням таких проблем, як визначення змісту словникової роботи, засвоєння переносних значень слів дітьми, вдосконалення якості зв'язних висловлювань дошкільників, становлення словесної творчості, розвиток образного мовлення дітей, розуміння змісту текстів художньої літератури (Н. Гавриш, В. Іванов, Л. Колунова, Г. Куршева, Ю. Ляховська, Є.Струніна, О. Ушакова) [141; 285; 318; 353; 404; 582; 608].

Вивченню лінгвістичної своєрідності складу фразеології мови, характеристиці функціональних особливостей присвячено дослідження С. Гавріна, Ю. Гвоздарьова, А. Емірової, Ю. Солодуба, В. Телія, Н. Шанського, Д. Шмельова, у яких підкреслюється, що разом із функціями повідомлення, позначення, узагальнення, фразеологізми сприяють вираженню суб'єктивності, індивідуальності в мовленні [137; 149; 682; 570; 593; 659; 670].

Автори підкреслюють, що фразеологічні одиниці – живий вияв багатства народної словесності і додають мові яскравість рис національної вдачі, той неповторний колорит, який вирізняє одну від одної мови багатвікової культури.

Дитина, засвоюючи їх разом із мовою, через фразеологію пізнає історію народного життя, залучається до загальнонаціональних, соціально-значущих цінностей, засад суспільства. У результаті, збагачується не тільки дитяче мовлення, але й його національна самосвідомість.

У різних дослідженнях підкреслюється, що існують об'єктивні передумови щодо навчання дітей розуміння переносного значення фразеологізмів та інших образних засобів мови, але пріоритетне значення в цьому процесі належить цілеспрямованому навчанню. Так, ще спостереження Ж. Піаже за мовленням дитини свідчать про те, що умови розмовного мовлення припускають можливість використовувати фразеологізми вже на 3–4 році життя дитини. Стійкі поєднання, що повторюються в однотипних ситуаціях, відтворюються дитиною в межах тих

же ситуацій [486]. Інші науковці (К. Чуковський) також підтверджують, що до 7 років складається основне ядро словника [655], тому дитині повинна бути надана можливість відкриття всього багатства рідної мови. К. Чуковський підкреслював, що в період від двох до п'яти років дитина володіє надзвичайним чуттям мови і що саме вона й пов'язана з цим розумова робота дошкільника над мовленням створюють основу активного процесу засвоєння рідної мови, що так інтенсивно відбувається. „Без такого підвищеного чуття до фонетики і морфології слова один голий наслідувальний інстинкт був би абсолютно безсилий і не міг би залучити безсловесних немовлят до повного володіння рідною мовою” [655, с. 349]. Знавець дитячого мовлення, К. Чуковський відзначав характерне для дітей використання клішованих виразів і фразеологізмів із відтінками задоволення, незадоволення, здивування, захочень, засуджень, оцінок у емоційно насичених ситуаціях.

Психологічний аналіз цих образних структур підводить до розуміння того, як дошкільники оволодівають значенням фразеологізмів (Л. Венгер, М. Веракса, О. Д'яченко) [96; 99; 249]. На початковій стадії усвідомлення переносного значення образ, викликаний невідомим дитині словосполученням, будується способом „опредмечування”. Дитина, в мовленнєвому досвіді якої відсутній фразеологізм, намагається вивести значення цілого вислову зі значень його складових компонентів. Звідси помилки в розумінні значення фразеологічних висловів. На наступному етапі в результаті навчання діти поступово засвоюють значення фразеологізмів, образів, викликаних такими висловами. Усвідомлюючи лексичне значення фразеологізму, дитина може включити його в певну мовленнєву ситуацію. На наш погляд, таке психологічне пояснення справедливе й у відношенні розуміння дітьми іносказань, що містяться в прислів'ях та приказках.

Ми в нашій практиці також спостерігали багато разів вживанням дітьми загальновідомих слів у незвичайному значенні. Наприклад, слово „адміністрація” розуміється маленькими дітьми не як орган, а як конкретна

будівля. Мультимільйонер – це той, хто нажив багатство на виробництві мультиків. А президент, на думку шестиричок, буває у всіх живих істот: „Там живе зграя бродячих собак, а Кулька у них президент!”

Відомо, що дошкільники відчують складнощі при розумінні й інтерпретації значення прислів'їв і приказок. Це підкреслюється і в дослідженнях Н. Гавриш [140]. Деякі діти можуть лише розказувати про кого йдеться, наприклад: „Це про Ваню” („*Бідному Івану скрізь камінчики*”), „Про зайця і вовка” („*Боязкому зайцю і пеньок – вовк*”), тобто відтворити наочний одиничний образ, відповідний конкретній ситуації. Науковці переконують, що для дошкільників без спеціального навчання прихована сутність прислів'я залишається закритою.

Невідповідності в розумінні прислів'їв автори пов'язують із тим, що діти не сприймають прислів'я як нечленовану єдність, а намагаються розділяти його. Відтак, виникають асоціації не на зміст усього прислів'я, а на якесь окреме слово з нього, і це заважає відірватися від конкретної ситуації, перейти до узагальненого образу (Н. Гавриш). Наприклад, про прислів'я „Боязкому зайцеві і пеньок вовк”. – „*Вовк – означає пеньок, а зайчик на нього сів*”; „*Вовк на пеньку сидить*”. Про прислів'я „Бідному Івану всюди камінці”. – „*Коли Ванюшка йде по дорозі, а йому під ногами одні камінці*”; „*Коли ще не було іграшок, тоді діти грали з камінчиками*” [139].

Близькі до фразеологізмів прислів'я, приказки та крилаті вислови. Прислів'я й приказки втілюють у собі досвід усього народу: „Згода дім будує, а незгода руйнує”, „Де рідний край, там і під ялиною рай”, „Там ліниво працюється, де пожитку не чується”.

Особливості застосування метафори в мовленні дітей розкрито в роботах С. Мішланової, О. Постнікової, В. Харченко [437; 502; 636]. Метафоричне перенесення лежить і в основі первинного розуміння, початкового схоплювання цілісності, і в основі вищих форм розуміння, в основі побудови систем більш високих рівнів: метафора виступає як плотський зріз аналогії, що фіксує межі дискурсивності й місця „відриву” від розсудливої

раціональності, вказує на необхідність уяви, фантазії та інтуїції, без яких неможливе ніяке пізнання, ніяка філософія, ніяке розуміння.

Для розуміння процесів породження дитячої метафори необхідно враховувати чинники, що є загальноприйнятими більшістю психологів, а саме: специфіку дитячого мислення, закономірності формування когнітивних і комунікативних здібностей дитини. Очевидно, що метафора, породжувана дітьми, відрізняється від метафори дорослих носіїв мови. Дитяча метафора виникає в процесі формування більш точного уявлення про предмет і характеризується низкою особливостей.

Науковці підкреслюють особливу роль опанування операцій аналізу, синтезу для мовленнєвого розвитку дітей, зокрема розуміння прямого й переносного значення та смислових відтінків слів (О. Гвоздєв, С. Цейтлін) [150; 646]. Хоч на кінець дошкільного дитинства дитина майже оволодіває відносно великим запасом слів і вміє користуватися ними, проте, якщо в мовній свідомості дорослого слово існує з усіма своїми значеннями (прихованими, можливими), то в мовленнєвому досвіді старшого дошкільника переважна більшість слів засвоєна в прямому номинативному значенні, що відбиває їх основний предметно-логічний зміст (О. Гвоздєв, Н. Швачкін). Саме цим дослідники пояснюють ті труднощі, з якими зустрічаються дошкільники при оволодінні переносним значенням слів і словосполучень. Водночас, вони вважають, що навчити дітей такого розуміння необхідно [150; 664].

Спираючись на здатність дошкільників до систематизації, класифікації, науковці пропонують тематичний принцип уведення слів у словниковий багаж дітей (Л. Колунова, К. Крутій, Є. Струніна) [318; 345; 581]. Так, автори запропонували тематичний добір слів, що полегшує процес запам'ятовування та засвоєння смислової сторони слів. Дитина, яка вміє систематизувати, легше за асоціацією знаходить у власному багажі доречні у конкретній ситуації прислів'я, приказки, інші образні вирази та слова.

Досить детально вченими вивчено й процеси узагальнення та абстрагування, без яких неможливе розуміння слів, словосполучень та образних виразів (Л. Виготський, Є. Кабанова-Мелієр, З. Калмикова, Н. Менчинська, А. Скрипченко) [134; 295; 298; 430; 559]. Так, у дослідженні Н. Менчинської виокремлено два види узагальнення, що впливають на процес виконання різних, у тому числі й мовленнєвих, завдань: „генералізація”, що означає „злитість” усвідомлення завдання або способу дії; та узагальнення, що базується на результатах ретельного аналізу чинників і розрізненні ознак на суттєві та несуттєві, тобто дитина може виділити головне, суттєве у змісті прислів'їв, приказок, байок, відволікаючись від несуттєвого [430]. Психологи розрізняють також формально-емпіричне та змістове (теоретичне) (В. Давидов, Д. Ельконін) [231; 681]. Формально-емпіричне узагальнення здійснюється шляхом порівняння низки об'єктів та виявлення загальних ознак. Змістове (теоретичне) узагальнення будується на глибокому аналізі об'єктів на виділенні прихованих суттєвих ознак, відносин. Виділення окремих частин або властивостей предметів дає можливість порівнювати їх, що також є надзвичайно важливим для оволодіння означенням образних виразів.

Отже, об'єктивна реальність відображається людиною у відчуттях, сприйняттях, уявленнях, поняттях і виражається в словах. Дійсність відображається не мовою, а мисленням, що є формою віддзеркалення дійсності, яка протікає в поняттях, думках, висновках.

Фахівці в галузі онтолінгвістики, науки, що вивчає мову дітей, констатують складність і неоднозначність цього процесу. Про спільні закономірності в розвитку мислення дітей, що зумовлює формування словника в дитинстві, зокрема оволодіння здатністю розуміти пряме й переносне значення слів і словосполучень переконливо свідчить книга М. Димова „Діти пишуть Богу” [248]. Г. Добрава відзначає наявність двох істотних „парадоксів”, які можна зрозуміти на прикладі розуміння дітьми відносин спорідненості [242]. Терміни спорідненості посідають одні з

найперших місць у початковому лексиконі дитини, проте вони ще довго не усвідомлюються дошкільниками в повному обсязі. Водночас учені вважають, що терміни й відносини спорідненості складні для дітей, тоді як батьки та взагалі дорослі вважають, що вони не представляють складності для дитини й засвоюються рано. Ж. Піаже в результаті своїх досліджень дійшов висновку про те, що відносність і взаємність термінів спорідненості усвідомлюється дітьми тільки до дванадцяти років [486]. Дослідження Г. Добрової свідчать, що терміни й відносини спорідненості дитина засвоює в повному обсязі до восьми років [242].

Спочатку слова, що позначають відносини спорідненості, сприймаються дитиною як свого роду особисті імена, що позначають конкретних людей – „мама”, „тато”, „дід” (дідусь). У молодшому дошкільному віці дитина вже розуміє, що не тільки у неї є мама й тато, але й у інших дітей теж. Відносини спорідненості усвідомлюються нею як якась приналежність. Діти 5–6 років уже досить добре орієнтуються в родинних відносинах. Проте, визначаючи їх, діти середнього та старшого дошкільного віку керуються, здебільшого, віком. Дошкільники часто вважають, що дочка або син – це обов’язково діти, а дідусь і бабуся – це літні люди. Дитина старшого дошкільного віку правильно називає свою маму – мамою, бабуся – бабусею, тата – татом, а дідуся – дідусем, але це зовсім не завжди означає, що вона розуміє, що для її мами мамою є бабуся. Науковці наголошують на тому, що засвоєння термінів і відносин спорідненості відбувається суто індивідуально, воно пов’язано з особистісними психологічними особливостями розвитку дитини. Одним дітям це вдається зробити в 3 роки, іншим – у 6–7 років. Крім того, істотну роль грають національні культурні особливості та специфіка рідної мови. Так, наявність прізвища, по батькові, звертань до дітей із боку дорослих „синок”, „донечка”, „внучок” сприяють процесу засвоєння дітьми термінів і відносин спорідненості. Проте багатозначність таких слів, як „дядько”, „тітка”, „дідусь”, „бабуся” вносить певну плутанину. Адже слова „тітка”, „дядько” можуть означати родинні відносини – сестра, брат батька або

матері, але вони також можуть позначати будь-яких незнайомих дитині жінку, чоловіка.

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного аналізу, сформулюємо найважливіші положення щодо особливостей розуміння дітьми значення слів на різних етапах дошкільного дитинства. Розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображаються. Залежно від характеру пізнавального завдання та його змістовної структури розуміння може виявлятися у співвіднесенні нового об'єкта з відомим як такого, що має з ним спільні ознаки, у з'ясуванні причини явища, визначенні вихідних принципів і логічних засад розуміння факту, у розумінні підтексту мовного висловлювання, мотивів, змісту та значення вчинку. Необхідна умова розуміння будь-яких фактів – достатні знання та життєвий досвід людини, які є ключовими компонентами цього процесу. Важливе значення для розуміння має поєднання слова з наочними образами, особливо тоді, коли предметом розуміння є функціональні характеристики об'єктів. Наочні образи, так само як і практичні дії, не лише ілюструють те, що потрібно зрозуміти, а й допомагають розкрити суть того, що осмислюється. Дітям дошкільного віку значно легше зрозуміти пряме значення слова, аніж переносне. Критерієм розуміння є сформульована у слові думка, яка відображає знання істотних ознак об'єкта чи явища. Вміння охарактеризувати словами те, що осмислюється, свідчить про правильне розуміння.

2.3. Дитяче словотворення як механізм розвитку словника в дошкільному віці

Питання становлення механізмів словотворення дітей дошкільного віку розкрито в дослідженнях Є. Бойка, О. Кубрякової, О. Леонтьєва, Л. Сахарного, Ф. Сохіна, Т. Ушакової, О. Шахнаровича [76; 346; 364; 543; 574;

608; 662]. Доведено, що в основі всього мовного і мовленнєвого розвитку дитини лежить предметна діяльність (Л. Виготський) [124]. На думку Д. Ельконіна і О. Венгера, дії дитини з елементами мовної дійсності, за суттю, такі ж самі, як і з елементами предметного світу [680; 95]. Оволодіння мовою неможливе без формування дії з нею, як із матеріальним предметом. Саме в ході таких дій у дитини формується уявлення про явища мовної дійсності, а потім ці уявлення співвідносяться зі своїми знаннями про предметний світ.

Словотворення – це процес творення від наявних у мові нових слів. Творення нових слів від тих, які в мові вже існують, є найважливішим засобом збагачення словникового складу мови. Нові слова творяться на базі вже існуючих слів чи словосполучень, які називають твірними. Частину слова, що входить до складу нового (похідного) слова, у свою чергу, називають твірною основою. Закономірності та особливості процесу словотворення досліджувалися вченими різних галузей: психологами (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, Т. Ушакова) [119; 255; 365; 610], лінгвістами (Р. Будагов, В. Виноградов, В. Горпинич, А. Грищенко, М. Жовтобрюх, М. Кочерган) [83; 104; 222; 225; 256; 339], педагогами (А. Арушанова, Г. Ніколайчук, Ф. Сохін) [21; 448; 575]. Особливості засвоєння дітьми норм словотворення відбито в наукових працях А. Богущ, О. Лещенко, О. Соловйової, Ф. Сохіна, Л. Федоренко [64; 374; 569; 575; 615].

Додержання норм словотворення, використання слів із різними семантичними відтінками задля висловлення особистого ставлення до об'єкта є складовими загального поняття „культура мовлення”, фундамент якого закладається в дошкільному віці під час засвоєння дитиною лексичного складу, граматичної будови мови, зокрема правил словотворення.

Науковцями доведено (А. Богущ, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Г. Черьомухіна, О. Шахнарович), що на різних етапах розвитку діяльність дитини і засоби, що її забезпечують, як у предметному світі, так і в мові, складають взаємопов'язану систему, що характеризується певними

особливостями в порівнянні з „дорослими” формами і засобами діяльності [60; 118; 367; 651]. На думку Г. Черьомухіної, явище „власне дитячої” словотвірної номінації свідчить про відмінності „дитячих” форм від „дорослих” і може бути розглянуто як своєрідне і характерне для певного етапу розвитку мовлення [651]. У низці досліджень (А. Богуш, Ф. Сохін, Т. Ушакова) доведено, що формування механізмів мовної номінації, їх реалізація і розвиток у „дитячих” найменуваннях визначається процесами становлення зв’язків мовно-рефлекторного походження і на їх основі – генералізації – можуть бути педагогічно керовані й розвинені [59; 574; 610].

Л. Сахарний стверджує, що процеси словотворення доступні дитині після двох років [542]. У дослідженнях Є. Бойка запропоновано теорію динамічних часових зв’язків, які усвідомлюються автором як види реакцій, що виникають на засадах уже сформованих нервових шляхів у результаті їх взаємодії [76]. Необхідними умовами цієї взаємодії є наявність деяких загальних структур у складі кожного зв’язку. Результатом функціональної спільності є нерівнозначний фізіологічний стан у глобальних нервових шляхах. Отже, на думку Є. Бойка, такі зв’язки складають фізіологічну основу творчих актів. Дослідження Т. Ушакової підтвердили теорію динамічних зв’язків [610], бо автор проаналізувала мовленнєвий потік дитини дошкільного віку й дійшла висновку, що на засадах динамічних часових зв’язків малюк створює нові слова, а також за допомогою динамічних спеціалізацій може виділяти не тільки слова, що позначають реальність довкілля, але й абстрактні та формальні елементи мовлення, які не можуть бути пояснені вказівками – префікси, суфікси.

Ф. Сохін наголошує, що оволодіння словотвірними категоріями рідного мовлення складають процеси інтуїтивного аналізу фактів почутого мовлення й пов’язаних із ними екстралінгвальних відношень, формування на цих засадах мовних узагальнень, їх абстрагування й генералізації [574].

Семантика словотворення в онтогенезі досліджена досить детально, водночас словотворчий компонент висвітлено значно краще за лексичний.

Перш, ніж оволодіти соціально закріпленим умовним зв'язком денотата та знака, дитина проходить щабель образного зв'язку означуваного та значущого (денотата та знака). На рівні слова як лексичної одиниці, що використовується для найменування, це – образний зв'язок предмета й назви, на рівні морфології (словотворення) – образний зв'язок морфеми з означуваним, на рівні синтаксису – зв'язок ситуації та речення (К. Крутій) [576].

Провідною лінією розвитку мовлення є узагальнення мовних явищ на основі розвитку дитини соціальної за природою предметної діяльності дітей. На кожному етапі розвитку узагальнення характеризується деякими особливостями, що визначаються обсягом узагальнюваного матеріалу, рівнем розвитку предметних дій і способом узагальнення (наочне уявлення – загальний образ – поняття).

Багато свідчень тлумачення слів дітьми зібрано у К. Чуковського, який намагається довести силу дитячої уяви, специфіку уявлень і своєрідність мислення, що знаходять відображення в мовленні дітей: „Трирічна Тетянка, побачивши зморшки на лобі у батька, вказала на них пальцем і зауважила:

– *Не хочу, щоб у тебе були сердитки!*”

Немає нічого експресивнішого за дитяче слово „сміяння”, що означає „багатократний” та „довготривалий сміх”.

„– *Мені аж кисло в роті стало від пустоців і від сміяння*”.

„Трьохрічна Наталія просить:

– *Заспівай мені, мама, баюльну пісню!*” „Баюльна пісня” (від дієслова „колисати”) – чудове, звучне слово, більш зрозуміле дітям, ніж „колискова пісня”, оскільки в сучасному побуті колиски давно вже зробилися рідкістю.

Автор доводить, що мовні та розумові навички дитина набуває лише за умов спілкування з іншими людьми. Тільки воно й робить її людиною, тобто істотою, яка говорить і думає. Але якби спілкування з іншими людьми не виробило в неї на короткий час особливу, підвищену чуйність до мовного матеріалу, який дають їй дорослі, дитина залишилася б до кінця своїх днів у

галузі рідної мови іноземцем, який бездушно повторює мертві штампи підручників (К. Чуковський) [656].

Чудовий літератор і знавець мовлення дітей був переконаний: для того, щоб твердо й до того ж „із розумом” засвоїти нормативний словник, дитина повинна прожити досвід самостійного словотворення – вільного перетворення матеріального тіла, звукової оболонки слова. Дозволимо собі додати: тільки завдяки цьому вона зможе осмислити гнучку й часто жваву межу між „правильним” і „неправильним”, у порядку експерименту переставляючи їх місцями. Це переконливо підтверджують записи спостережень К. Чуковського:

„– Тато, дивись, твої штани нахмурилися!”

– Бабусю! Ти моя найкраща коханка!

– Ой, мамо, які в тебе товстопузі ноги!

– Наша бабуся зарізала взимку гусей, щоб вони не простудилися.

– Мамо, мені жаль конячок тому, що вони не можуть у носі козирияти

[656].

Аналізуючи дитячі вислови, можна побачити наявність буквалізму розуміння, тлумачення слів за схожістю. Дошкільнятам також властиве одухотворення неістот, наділення їх людськими якостями „штани нахмурилися”, „товстопузі ноги”.

За О. Леонтьєвим, О. Шахнаровичем, для механізму словотворення з використанням морфем характерні членування і семантичний синтез. Для першого процесу властивим є орієнтування на звукові риси морфеми, організація мовленнєвих дій з елементами мови на основі узагальнення звукової моделі словотворення. За О. Шахнаровичем, дитина „приписує” зовнішній стороні словотвірного елемента ніби самостійне значення, образно мотивуючи звучання морфеми [368; 662].

Р. Левіна довела, що первинна чіткість вимовляння виявляється саме у флексіях [360]. Як справедливо зазначає К. Крутій, під час оволодіння морфемою дитина проходить певні етапи. Спочатку морфема

виокремлюється, потім вживається функціонально, тобто виступає як знак, „відірвавшись” від свого звучання. Отже, дитина спочатку намагається знайти в самому звучанні морфем зв'язки з реальними відношеннями. Перший етап процесу членування характеризується відсутністю орієнтування на звукову форму морфеми. Основною характеристикою наступного етапу є орієнтування на фонологічний склад слова [345].

Аналіз функціонування словотвірних механізмів мови у сфері дитячого мовлення дав можливість розмежувати правильні утворення, тобто створені відповідно до існуючих мовних моделей, і неправильні, тобто створені з порушенням тих чи тих закономірностей. Науковцями (М. Черемисіна) з'ясовано суттєву закономірність оволодіння словотвірними моделями: спочатку засвоюється первинна недиференційована словотвірна модель, а потім – сукупність часткових моделей, що конкретизують загальну [650]. Зазначимо, що ця важлива закономірність пізніше встановлена й Д. Слобіним на більш численному й якісному матеріалі, і визнана ним як одна з універсальї дитячого мовлення [559]. Такі самі результати одержано й С. Цейтлін [645]. Отже, дитина, яка опановує мовлення, інтуїтивно прагне до систематизації мовних фактів, а відчуття системності в дитини дошкільного віку значно сильніше, ніж у дорослого.

Досліджуючи процеси словотворення дітей дошкільного віку, Л. Сахарний дійшов висновку, що для створення мовленнєвого неологізму мовець використовує словотвірну модель, яка в його мовленні і в мовленні носіїв мови є найбільш продуктивною, частотною [543]. Створюючи нове слово, мовець в його основу закладає актуальну, важливу, значущу, на його думку, ознаку предмета або явища. Водночас вживаючи похідні слова, носій мови не пам'ятає їхню похідність, мотиваційне значення в тому випадку, коли ці слова мають міцні смислові значення з певним контекстом. У тих випадках, коли похідне слово не має стійких контекстуальних зв'язків, на перший план виступає мотивувальна семантика, яка є ґрунтом внутрішньої форми слова.

Характерною рисою формування словотворення є генералізація, сутність якої, за визначенням психолінгвістів (С. Цейтлін, О. Шахнарович), у тому, що схожі явища називаються аналогічно [646; 662]. У дослідженнях О. Леонтьєва, О. Шахнаровича визначено відношення генералізації як до форми, так і до значення морфологічних елементів [369; 662]. Науковці (Л. Калмикова, С. Цейтлін) засвідчують: якщо предмети та явища дійсності ґрунтуються в комплексі, то звукоформи, які називають елементи комплексу, узагальнюються в „модель-тип”; зазначають відносну стійкість „моделей-типів” у дітей. У межах „моделей-типів” дитина діє активно й самостійно і, якщо навіть запозичує в дорослого слова та форми, то не просто повторює почуте, а мотивує для себе слова й форми [301; 646].

На думку К. Крутій, у процесі словотворення відбувається семантичний синтез, для якого характерним є узагальнення значень номінацій і формування нової, узагальненої, номінації. В результаті семантичного синтезу в дитини формуються уявлення про предмети, їх властивості і зв'язки. Засоби вираження цих уявлень дитина дошкільного віку одержує в результаті членування. Отже, обидва процеси формування словотворення взаємопов'язані один з одним [345].

О. Кубрякова виділяє словотвірні процеси дитини за трьома типами: аналогія, кореляція, дефініція [346]. Під час аналогічного типу словотворення дитина користується „моделями-типами”. Спочатку відбувається генералізація, основою якої є два типи зв'язків: а) „морфема – звучання”; б) „морфема – предметні відношення”. Генералізація, у свою чергу, є підґрунтям для появи „моделей-типів”, які є сигналом переходу дитини до системних правил словотворення. Кореляційний тип словотворення відбивається в деяких випадках дитячої словотворчості.

Для дефініційного типу словотворення процес генералізації невластивий. Характерною ознакою цього типу словотворення є поява слів-універбів – звернутих предикативних синтагм. О. Шахнарович, аналізуючи запропоновані О. Кубряковою типи словотворення (за аналогією,

кореляційний, дефініційний), дійшов висновку: провідними процесами під час оволодіння словотворенням у дошкільному дитинстві є процеси семантичного аналізу дійсності (і як наслідок – вичленовування), семантичного аналізу. Ці процеси складають важливі компоненти програми словотвірного акту, у якому існують психолінгвістичні правила. Відомо, процес розвитку мовлення дитини розпочинається ще на першому році життя, відбувається він поетапно й охоплює оволодіння правилами словотворення, семантикою слова, синтаксисом. Конвенціональні, або мовні, форми розглядаються О. Кубряковою як продукт узагальнення мовних явищ. У сучасній лінгвістиці розповсюджено усвідомлення мовних одиниць як найпростіших елементів будови мови, що утворюють його нижню межу й об'єднують у собі протилежні якості, а саме: відносну самостійність і збереження основних специфічних рис мовного феномена. Використання філософського терміна „конвенціональний” щодо реальності мовних одиниць можна віднести до авторського тлумачення з боку О. Кубрякової [346].

Динамічний активний характер процесів формування в дитячому мовленні механізмів створення „цільнооформленої” одиниці мовної номінації дозволяє нам розглядати її словотвірну природу в межах тих лінгвістичних концепцій мовленнєвого розвитку і словотворення, де підкреслюється безпосередній зв'язок похідного слова з формуванням значення словесного знака, предметного ряду і мовного найменування його складових, ролі асоціацій, добору ознак (О. Кубрякова, Г. Черьомухіна, О. Шахнарович) [346; 651; 662]. Особливості процесів „дитячої” словотвірної номінації свідчать не стільки про необхідність становлення не лише механізмів імітації мовлення (О. Гвоздев, М. Рибников) [150; 530], скільки про формування генералізованих правил перетворення вихідних описових словосполучень на основі виокремлення з них „тематичного” й „рема-тичного” елементів (Л. Сахарний) [542]. Поява мовних інновацій – це свідчення того, що дитина засвоїла значення граматичних елементів і

правила оперування ними, застосовуючи ці правила у новій проблемній ситуації спілкування.

Деад'єктивні утворення становлять помітний шар дериватів. Підсистема деад'єктивних похідних, характеризуючись низкою особливостей, властивих аналогічним підсистемам десубстантивів, девербативів тощо, водночас виявляє і специфічні особливості, що простежуються в їх частиномовній структурі, способах і ресурсах словотвору, закономірностях словотвірної семантики. На думку В. Грещука, структуру словотвірних значень відприкметникових утворень в українській мові можна уявити за типами деривації, тому що синтагматика твірних основ прикметників багата й розмаїта [230].

Науковці виокремили три етапи оволодіння дошкільниками словотворенням (А. Арушанова, О. Гвоздєв, Г. Ніколайчук, Е. Федеравичене). На першому етапі відбувається формування передумов словотворення. Діти накопичують у первинному словнику мотивовану лексику і досить чітко виділяють окремі морфологічні елементи. Другий етап характеризується використанням морфологічних елементів у тому ж вигляді, у якому вони були виділені у слові, та активним засвоєнням словотвірних моделей без чергування і зміни основ. На третьому етапі старші дошкільники засвоюють норми і правила словотворення, самоконтролю, у них формується критичне ставлення до мовлення [21; 150; 448; 613].

Аналіз окреслених підходів до розкриття проблеми формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку на рівні морфології і словотворення дозволив нам упорядкувати певні висновки, які вже було зроблено попередніми дослідниками цієї проблеми.

Отже, це – тенденція „вирівнювання” основи, збереження тотожності кореня (основи) в похідному слові, що має багатоплановий характер і виявляється в тому, що в похідних словах не використовується чергування, наголос, має місце суплетивізм; відбувається заміна продуктивних словотвірних афіксів непродуктивними; перехід від простого до складного як

у плані семантики, так і у плані формально-знакового вираження. Оволодіння правилами морфології і способами словотворення у дошкільному віці становить процес формування узагальненого способу мотивованої номінації, всередині якого відбувається засвоєння конкретних способів словотворення. Формування узагальненого способу ґрунтується на засадах орієнтації дитини в суттєвих для номінації предметних і мовних формально-семантичних відношеннях. Зовні це відбивається в збільшенні інтенсивності використання словотвірних моделей, поряд із цим – в активному творенні словесних інновацій.

К. Крутій слідом за раніше проведеними дослідженнями підтверджено, що період активного засвоєння дитиною правил і способів словотворення припадає на вік від 3,4–4,2 до 5,4–6,2 років. У цей період активно формуються узагальнені уявлення про норми і правила словотворення, відбувається усвідомлення сутнісних для номінації формально-семантичних відношень, що дає змогу розглядати її як матеріальну дію обстеження мотивованих найменувань і формально-семантичних відношень між ними. Наприкінці дошкільного віку дитяче словотворення наближується до нормативного, відповідно знижується інтенсивність словотворчості. Орієнтовна діяльність здійснюється в ідеальному плані, а словотворчість набуває естетичної функції. На нашу думку, навчання способів і правил словотворення повинно охоплювати як період накопичення словника мотивованою лексикою, так і період застосування мотивованого слова у зв'язному мовленні. Діти дошкільного віку, у залежності від вихідного рівня сформованості граматичної правильності мовлення, розв'язують морфологічні і словотвірні завдання чотирма способами: нормативним, інноваційним (словотворчим), асоціативним (ситуативним) і okazіональним (граматичним). Якщо під час застосування першого способу, нормативного, діти утворюють слово відповідно до мовної норми (працюють на будівництві – будівельники), то інноваційний передбачає словотворчі новоутворення (дитячі вислови – пливун, плавун – плавець; рулюльник;

топорист). Третій спосіб передбачає використання асоціативно-ситуативних слів (іде – дощ, дитина, лист). Четвертий спосіб розв'язання дітьми словотвірних завдань – okazіональний – засвідчує різноманітні аграматизми, або так звані okazіональні форми (від okazіональний – поодинокий, випадковий): дитячі вислови – косун, плугатарка, садист, тобто той, хто ходить у дитячий садок [345].

На думку науковців (А. Богуш, А. Тамбовцева, О. Шахнарович, Н. Юр'єва) [65; 589; 662; 686], кульмінація дитячої словотвірної активності припадає на вік від трьох до семи років. Вивчення літературних джерел свідчить, що вчені (О. Шахнарович, Н. Юр'єва) [662; 686] виділяють два критичні періоди дитячої словотвірної активності: початок навчального року у середній групі і сьомий рік життя. Перший критичний період характеризується різким „вибухом” словотвірності, а другий – „затуханням”. Для першого – характерним є той факт, що дошкільники неусвідомлено узагальнюють різні словотвірні моделі, засвоєні з мовлення дорослих. За надмоделями створюються слова, відсутні в нормативних словниках. Аналізуючи природу дитячого словотворення, погоджуємося зі справедливою думкою К. Крутій про те, що дитяча словотвірність обмежена ресурсами мовної структури. „Створюючи нове слово, дитина здійснює складні розумові операції аналізу та синтезу: вона має зрозуміти сутність об'єкта, виявити важливі ознаки, а потім – синтезувати ці ознаки в єдину номінацію на ґрунті словотвірної надмоделі” [345, с. 10].

Під час дослідження смислових зв'язків між словами виявлено, що серед різноманітних типів асоціацій, що викликають у свідомості слова-стимули, не останнє місце посідають словотвірні (Г. Сніткіна) [564]. Сказане дає підстави висловити припущення, що словотвірні зв'язки слів можуть використовуватися для запам'ятовування дітьми похідної лексики з метою полегшення цього процесу, а саме зменшення навантаження на їхню пам'ять.

Справедливою, з точки зору окремих науковців, є думка, що в дошкільному віці дитина оволодіває мовленням шляхом наслідування

(О. Леонтьєв) [368]. Однак більш точним, на нашу думку, є розуміння й прийняття того, що механічне копіювання мовлення дорослих поєднується в неї зі спробами усвідомити емпіричні мовні узагальнення, інтенсивною словотворчістю (Ф. Сохін) [574]. Нові слова створюються дитиною на основі практичного засвоєння норм рідної мови, отже, словотворчість виступає чинником, що сприяє оволодінню мовленням оточуючих дорослих.

На думку С. Цейтлін, дитина, реалізуючи потенції словотвірного механізму, дає однослівну номінацію тому чи іншому явищу, і, незалежно від того, яка модель використана, слово потрапляє в розряд інновацій [647, с. 174]. Вчена виокремлює такі види словотворення під час формотворення: уніфікація місця наголошеного складу; усунення чергування голосних; ігнорування чергування прикінцевих приголосних; відсутність суплетивізму при формотворенні [647].

Більшість дослідників дитячого мовлення (О. Гвоздєв, С. Цейтлін, О. Шахнарович) дотримуються думки, що дитячі висловлювання лаконічніші, виразніші, ніж висловлювання дорослих. Справді, діти роблять мову більш живою і предметною, пластичною й гнучкою, реконструюють усе багатство можливих відтінків слова, розкріпачують творчу силу мови [150; 647; 662]. Якщо в нормативному мовленні відсутня однослівна назва того чи іншого предмета, дитячі інновації набувають певною мірою „вимушеного” характеру. Конструювання дитиною слова, яке не має синоніма в нормативній мові, С. Цейтлін називає сукупним явищем „власне словоскладання” [646, с. 24]. В іншій ситуації, коли дитині відома мовно-нормативна назва предмета, слово нею використовується неточно, його звукова оболонка більшою чи меншою мірою перебудовується. Дитяча мовленнєва інновація – будь-який мовний факт, зафіксований у мовленні дитини й відсутній у загальному вжитку. С. Цейтлін виокремлює різні типи інновацій: словотвірні, формотвірні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні. Причинами широкого розповсюдження в мовленні дитячих інновацій, на думку науковця, є особливості засвоєння дошкільниками мови,

складність і багатоступеневість цього процесу, специфічність мовленнєвих операцій дитини [646]. Дослідник дитячого мовлення О. Гвоздєв писав, що „стихія мови” в цьому випадку виявляється без будь-якого перекручування [150]. К. Чуковський, аналізуючи феномен дитячої словотворчості, стверджував, що дорослі здаються дитині творцями законів, які самі їх порушують [656, с. 82].

На думку А. Арушанової, існування неологізмів не можна пояснити недостатнім володінням словотвірними засобами рідної мови – в дитячому мовленні вони можуть існувати поруч із правильними граматичними формами [21, с. 47]. Спостереження, проведені науковцем, свідчать, що інновації з’являються в ситуації, коли слово дитині відоме (вона його чула), але недостатньо засвоєне.

Аналіз дитячих інновацій, здійснений С. Цейтлін, свідчить про існування достатньо цікавого факту онтогенезу дитячого мовлення – дитячі інновації іноді реалізують такі глибинно-системні можливості, які зовсім не реалізовано в мові [646, с. 70].

Для фахівців із дошкільної лінгводидактики характерним є пов’язування процесів словотворення з активним пізнанням дитиною мовної матерії, що стає більш наближеною до неї, коли вона стикається з текстами літературних і фольклорних творів. Розглядаючи її в межах художньо-мовленнєвої діяльності, дослідники (А. Богущ, Н. Гавриш, С. Чемортан) [63; 140; 648] наголошують на її надзвичайному значенні для формування в дитини творчого й свідомого ставлення до слова й мовлення в цілому. Хоч природні механізми процесів словотворення та словесної творчості в дошкільному дитинстві не є тотожними чи схожими, не можна ігнорувати той факт, що художнє слово є могутнім стимулом, багатющим джерелом для розвитку уваги й поглиблення природного інтересу, прагнення осмислити сутність слова як інструменту людського спілкування.

Науковці (Н. Гавриш, К. Крутій) [144; 345] доводять, що певний час словотворення випереджає розвиток словесної творчості, проте пізніше ці процеси можуть йти паралельно.

Дослідники (Н. Гавриш) вважають словесну творчість дітей одним із найважливіших компонентів художньо-мовленнєвої діяльності та визначають її як діяльність, що виникає під впливом художнього слова та сприймання навколишньої дійсності, пов'язана зі складанням самостійних творів (казок, оповідань, віршів); спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам [143, с. 79].

Значущість словесної творчості виявляється в творчому процесі, що сприяє художньо-естетичному розвитку дитини, удосконаленню психічних процесів, формуванні її активного творчого ставлення до життя, в можливості вільно і творчо використовувати мову в різних ситуаціях спілкування (А. Богуш, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Гавриш, В. Глоцер, Л. Гурович, О. Д'яченко, О. Запорожець, В. Кудрявцев, Г. Леушина, Н. Орланова, Л. Толстой, О. Ушакова, С. Чемортан, К. Чуковський) [61; 96; 100; 118; 141; 156; 229; 249; 266; 347; 373; 466; 597; 611; 648; 657].

Традиція вивчення проблеми розвитку словесної творчості дошкільників пов'язана з розгляданням її як одного з видів зв'язного висловлювання в умовах навчання рідної мови. Дослідники (А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш) доводять, що в період старшого дошкільного віку формується свідоме художньо-естетичне сприйняття літературних творів, яке виявляється в розумінні змісту та ідеї твору, здібності виділяти та усвідомлювати його мовні засоби виразності [62; 44; 140].

Таким чином, простежується тенденція до визначення словесної творчості як універсального засобу самовираження малюка, через який він підсвідомо надає вихід своїм почуттям, страхам, темним пристрастям, переживанням, позбавляється всього цього, зміцнює свій дух мрією, надією

на свою здатність все подолати. Саме у вільній словесній творчості дитина демонструє рівень мовленнєвої компетентності, здатність творчо, доцільно, правильно використовувати мову в різних ситуаціях буття.

В онтогенетичному плані ці дитячі вигадки можна вважати літературними прототипами, специфічними для словесних видів мистецтва, „передестетичною” діяльністю, бо в них відображається коло дитячих уявлень, інтересів дітей, спрямованість літературних переваг. На цей вид дитячої творчості впливає художня література, через твори дітей охоплюють численні літературні мотиви. Психологи й педагоги доводять, з огляду на величезний творчий природний потенціал дітей, який за різних причин не завжди повністю реалізується, є нагальна потреба в розвитку словесної творчості як одного з найвпливовіших засобів формування особистості, могутніх чинником виховання, освіти і творчого розвитку в дошкільному віці (Л. Виготський, Н. Гавриш, Т. Піроженко) [118; 140; 489].

Творчі процеси в мовленні дітей дошкільного віку, на думку вчених (Н. Гавриш) [141], знаходять втілення у різних формах – словотворчості, словесній творчості, мовленнєвій творчості, мовленнєвотворчій діяльності, які відрізняються націленістю, масштабами, рівнем прояву. Мовленнєвотворча діяльність дитини спонукається потребою в самовираженні, відбитті через мовлення власних почуттів, уявлень, вражень, образів уяви, що навіяні сприйманням художніх творів та довкілля. До структури мовленнєвотворчої діяльності входять: мотиваційний компонент, задум-план, асоціації, образи уяви, що спрямовують творчий процес, певна сукупність мовленнєвих дій, результат-продукт. Н. Гавриш розглядає мовленнєвотворчу діяльність як складник різних видів дитячої діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування), що не обов'язково передбачає одержання кінцевого результату, тобто складання твору, який би відповідав певним літературним і мовним нормам. Поштовхом для виникнення задуму, зміни, збагачення сюжету гри, малюнка, будови, власної казки тощо

може бути ігровий або літературний мотив, сильне враження, що вплинуло на дитину від сприймання художнього твору, життєвої ситуації.

Мовленнєва творчість визначається, як „творча діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що нав'язані художніми творами, сприйманням доквілля” [141, с. 79]. На думку Н. Гавриш, „здібність мозку дітей самостійно створювати різні тексти – необхідна передумова оволодіння логікою, розвитку творчого мислення, уяви, інших психічних процесів” [141, с. 79]. Автор вказує на особливе значення мовленнєвої творчості як засобу культуротворозасвоєння, що полягає в здатності задовольняти потребу в самостверженні й самореалізації. Погоджуємося, що прояви творчості в мовленні, засобами мови допомагають дитині виражати свій внутрішній світ, перетворювати внутрішнє, суб'єктивне у зовнішнє, об'єктивне, доступне для сприйняття. Саме в мовленнєвотворчій діяльності під впливом художніх творів і вражень від навколишнього у дитини з'являється здатність до рефлексії, „примірювання” до себе різних за характером образів, типів, уміння обрати їхню позицію у проживанні різних ситуацій, відчутти їхні переживання. У процесі колективної творчості діти набувають можливості оцінювати чужі й власні дії, і це, безумовно, полегшує їхню соціальну адаптацію, збагачує емоційно-чуттєвий досвід, формує відчуття духовної гармонії. Мовленнєва творчість дає дітям можливість наблизитися до світу прекрасного, відчутти естетичне задоволення.

Отже, завершуючи аналіз проблеми словотворення як механізму оволодіння словниковим багатством, зазначимо, що вона є однією з актуальних на сучасному етапі розвитку дошкільної ланки освіти, оскільки досконале володіння рідною мовою – могутній засіб самовираження особистості, впливу на інших людей, досягнення мети у виробничій сфері, громадському й особистому житті. Саме в дошкільному віці простежується пік дитячої словотворчої активності, „вибух” словотворчості та її „затухання”, неусвідомлене узагальнення словотвірних моделей, засвоєних із мовлення дорослих, відтворення уявлень, емоційного

стану, художньої фантазії під впливом літературних образів, естетичних переживань.

Висновки з другого розділу

Вивчення психолінгвістичних засад розвитку словника в дошкільному дитинстві дало змогу:

- встановити закономірності оволодіння значенням слова в онтогенезі: встановлення зв'язку „предмет – слово” відбувається на підставі освоєння дій; свідоме використання понять здійснюється після усвідомлення відносин, залежностей між предметами, явищами, людьми; дія стає більш усвідомленою, якщо поняття опановано; через слово дитина переходить поступово до більш узагальнених форм мислення; специфічність свідомості у відображенні світу реалізується через значення; розуміння мовлення не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів;

- констатувати, що розуміння мовлення є складною аналітико-синтетичною діяльністю мозку, що спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображуються; відбувається на лінгвістичному рівні, який забезпечує розуміння предметного змісту на рівні значення; містить ланки: фонемного аналізу виділених із звукового потоку слів; ланку оперативної слухомовленнєвої пам'яті; таку, що забезпечує перешифровку лексико-граматичної організації мовлення, тобто граматики, в значення, та психологічному рівні, що забезпечує розуміння „глибинного” смислу слова, прихованого смислового підтексту, встановлення мотиву мовлення того, хто говорить; містить сприйняття й аналіз інтонаційної та стилістичної побудови висловлювання, порівняння його з жестами й мімічними реакціями мовця, аналіз смислового значення висловлювання в „контексті” попереднього мовлення. На психологічному рівні встановлено, що слово, його значення – особлива форма відображення дитиною дійсності, що подвоює світ і дає

змогу інтелектуально оперувати предметами навіть за їх відсутності, викликати будь-які образи незалежно від їх реальної наявності, довільно керуючи лексичним світом; залежно від характеру пізнавального завдання та його змістовної структури розуміння може виявлятися у співвіднесенні нового об'єкта з відомим як такого, що має з ним спільні ознаки, у з'ясуванні причини явища, визначенні вихідних принципів і логічних засад розуміння факту, у розумінні підтексту мовного висловлювання, мотивів, змісту та значення вчинку; за допомогою слова дитина може керувати власним сприйняттям, уявленням, пам'яттю, діями.

– Підтвердити, що процес розуміння значення слова проходить декілька послідовних стадій: попередня реакція лише на звукову сторону слова, інтонацію, з якою воно вимовляється; орієнтування у значенні окремих слів-назв одиничних знайомих предметів; розуміння значення слів різного ступеню узагальнення.

– Визначено, що оволодіння словотвірними категоріями мовлення складають процеси інтуїтивного аналізу фактів почутого мовлення й пов'язаних із ними екстралінгвальних відношень, формування на цих засадах мовних узагальнень, їх абстрагування й генералізація. У процесі словотворення відбувається семантичний синтез, для якого характерним є узагальнення значень певних номінацій і формування нової, узагальненої, номінації у результаті чого формуються дитячі уявлення про предмети, їх властивості і зв'язки. Виокремлено три етапи оволодіння дошкільниками словотворенням: накопичення у первинному словнику мотивованої лексики, чітке виділення окремих морфологічних елементів; використання морфологічних елементів у такому ж вигляді, у якому вони були виділені у слові, активне засвоєння словотвірних моделей без чергування і зміни основ; засвоєння норм і правил словотворення, самоконтроль, формування критичного ставлення до мовлення.

Творчість у мовленні виявляється також і в словесній творчості, яку лінгводидакти визначають як спеціально організований, зумовлений

мотивацією процес створення дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам; мовленнєвотворчу діяльність як творчу діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що навіяні художніми творами, сприйманням довкілля. Діти відображають свої уявлення, емоційний стан, художні фантазії у словесній творчості під впливом літературних образів, естетичних переживань.

Констатовано, що проблема словотворення є однією з актуальних на сучасному етапі розвитку дошкільної ланки освіти, оскільки саме в дошкільному віці простежується пік дитячої словотворчої активності, „вибух” словотворчості та її „затухання”, неусвідомлене узагальнення словотвірних моделей, засвоєних із мовлення дорослих, відтворення уявлень, емоційного стану, художньої фантазії під впливом літературних образів, естетичних переживань.

Результати другого розділу репрезентовано в таких публікаціях автора [180], [185], [192], [196], [198], [202], [203], [206], [207], [218], [219], [220], [226], [228], [229].

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Принципи організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку

Рівень науково-педагогічного осмислення проблеми розвитку словника старших дошкільників, науково-теоретичних засад, що зумовлюють логіку та методи пізнання цього феномена вимагає чіткості в окресленні методологічної бази започаткованого дослідження. Філософсько-методологічними засадами вивчення сутності досліджуваної проблеми виступили принципи та закони діалектики: принцип зв'язку та принцип розвитку, закон переходу кількісних змін у якісні, єдності та боротьби протилежностей. Саме науково-теоретичний аналіз явищ педагогічної дійсності щодо проблеми розвитку словника дозволяє довести їх органічний взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємозумовленість. Розвиток у його діалектичному смислі передбачає зв'язок і здійснюється як рух органічно єдиної різноманітності об'єктів, пов'язаних між собою низкою факторів (Г. Заїченко, І. Кальний, В. Сагатовський) [260; 304; 535].

Процес розвитку словника наявно відображає дієвість діалектичного закону про єдність та боротьбу протилежностей, що пояснює причини руху до присвоєння дитиною словникового багатства свого народу та ті суперечності, що виникають на цьому шляху.

Другий закон діалектики – перехід кількісних змін у якісні – фундаменталізує для педагогічної науки такий постулат: зміна якості об'єкту чи процесу педагогічної дійсності відбувається тоді, коли накопичення кількісних змін досягає певної межі. Принципового значення набуває категорія „стрибок”, який у педагогічній практиці може бути як швидким, так і поступовим. Важливість закону переходу кількісних змін у якісні важко переоцінити для психолого-педагогічної науки, оскільки тільки у ході

наполегливого щоденного багатостороннього впливу на дитину можливо досягти позитивної динаміки розвитку її особистісних якостей та компетентностей (В. Андрущенко, М. Бердяєв, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, Н. Ничкало, Г. Сагач, С. Сисоєва) [13; 40; 46; 283; 343; 414; 450; 536; 554].

Для визначення лінгводидактичної сутності процесу розвитку словника дітей дошкільного віку схарактеризуємо основні елементи лінгводидактичної системи, до яких відносимо: мету, зміст, принципи, засоби, форми й методи та прийоми стосовно різних моделей навчання (пояснювально-ілюстративної, проблемної, розвивальної, особистісно-орієнтованої), педагогічні умови.

Мету та зміст розвитку словника в контексті загальної концепції мовленнєвої роботи зафіксовано в програмних документах та полягають у збагаченні, уточненні й активізації словника. На кожному з етапів раннього та дошкільного дитинства мета конкретизується у вигляді завдань, представлених у відповідних розділах програми. Не переписуючи з названих програм навчальні та розвивальні завдання, зауважимо, що вони спрямовані на досягнення триєдиної мети розвитку словника. Чіткі вимоги висуваються, зокрема до рівня розвитку словника (Є. Соботович) [565]. У старшому дошкільному віці діти повинні оволодіти відповідним запасом лексичних засобів, щоб вміти за їхньою допомогою викласти ту чи іншу думку, передати інформацію та аргументувати ті чи інші положення. З іншого боку, відповідний рівень розвитку словника забезпечує вміння правильно розуміти викладені думки. У кожному з вікових періодів виділено пріоритети словникової роботи. Крім того у кожній віковій групі відбуваються певні ускладнення.

Найбільш ефективними методами та прийомами розвитку словника старших дошкільників є лексичні вправи, перегляд театралізованих вистав, читання художніх творів, ігри, сюжетно-рольові ігри, полілоги, діяльнісні групові проекти; засобами – художня література, театр, гра, спілкування з однолітками та дорослими. Означені методи, прийоми, засоби дозволяють

реалізувати ключову ідею методики розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова), що полягає в багаторівневій організації словникової роботи на різних етапах навчання: занурення, орієнтації, диференціації, активного вживання.

Реалізація мети та змісту, про які йшлося вище, передбачає дотримання певних принципів як вихідних положень, що покликані визначити стратегію й тактику навчання. Серед науковців різних шкіл і напрямів ведуться нескінченні дискусії стосовно сутності категорії „принцип”, що розуміється закон явищ, виведений із спостережень; постійно й послідовно вживаний метод, що поступово втрачає свою альтернативність і стає все більше і більше переважаючим варіантом або навіть єдиним варіантом дій, що зумовлює його перехід від стану методу до принципу.

Поняття принцип (лат. *principium*, греч. *αρχή*) – тлумачиться по-різному: те, що об’єднує думки; відома сукупність фактів; основна ідея, правило, вимога до діяльності, поведінки. Дидактичні принципи визначають, як основні положення, що зумовлюють організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей та закономірностей. У принципах навчання виражаються нормативні основи навчання, взятого в його конкретно-історичному вигляді (М. Данілова) [234]. Виступаючи як категорія дидактики, принципи навчання характеризують способи використання законів та закономірностей відповідно до намічених цілей.

Принцип навчання, за визначенням В. Загвязинського, – це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції. Це – знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони та закономірності, виражені у вигляді норм діяльності, регулятивів для практики; вихідне положення теорії навчання, що впливає з його закономірностей, окреслює загальне спрямування навчального процесу, вимоги до його змісту, методики й організації. У теоретичному плані – це

висновок із теорії, не вихідний пункт дослідження, а його підсумковий результат [258].

Л. Федоренко визначає принципи методики навчання мови як такі теоретичні положення, що, за умови реалізації у практиці навчання, допомагають передбачити результати навчання; правила організації штучного мовленнєвого середовища, яке дає можливість передбачити розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища [614]. Водночас, за словами автора, це правила практичної роботи вчителя-методиста, що впливають із закономірностей засвоєння мовлення. Якщо закономірність – це констатація об'єктивно існуючої залежності між результатом мовленнєвого розвитку дитини й удосконалення її мовленнєвотворчої системи, то принципи методики – це формування правил (вимог), яких потрібен дотримуватися, за якими має діяти педагог-методист, щоб забезпечити розвиток будь-якого органа мовленнєвотворчої системи того, кого навчають [614]. Як справедливо стверджує Л. Федоренко, коли встановлюють принципи навчання, що впливають із закономірностей засвоєння мовлення, то дають вказівку, як потрібно діяти в ході навчання, щоб усі конкретні практичні дії не тільки не порушували закономірного процесу засвоєння мовлення, а й сприяли його правильному (природному) перебігу [614], адже саме це дасть змогу передбачити та досягти певних результатів.

Л. Федоренко виділяє такі принципи методики навчання мови: принцип уваги до матерії мови, принцип розуміння мовних значень, принцип оцінки виразності мовлення, принцип розвитку чуття мови, принцип координації усного й писемного мовлення [615].

За класифікацією А. Богуш, методичні принципи дошкільної лінгводидактики мають враховувати **загальнопедагогічні** принципи: єдності освітнього процесу з життям; доступності навчання; усвідомленості, послідовності й систематичності навчання; науковості навчання; наочності; розвивального навчання; виховного навчання; гуманізації педагогічного

процесу; творчої активності; колективного характеру навчання; партнерства та спільних проєктів; урахування індивідуальних особливостей дітей; радісного навчання [59]. Серед **методичних принципів дошкільної лінгводидактики** академік А. Богуш, слідом за Л. Федоренко та на основі узагальнення наукових досліджень, виокремлює *загальнометодичні принципи* (розуміння мовних значень (співвіднесення слова з відповідним реальним предметом); розвитку чуття мови (практичне засвоєння норм рідної мови відповідно до орфоепічних вимог, вільне користування ними); поступового прискорення темпів збагачення мовлення, словника (поступове ускладнення змісту, методів і прийомів навчання мови, збагачення словника відповідно до зростаючих можливостей дітей щодо пізнання світу, розвитку розумової діяльності, від групи до групи) та *частковометодичні принципи* (забезпечення активної мовленнєвої практики; принцип розв'язання в єдності всіх завдань словникової роботи на кожному занятті та в процесі організації всієї життєдіяльності дітей; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий, у тому числі лексичний, розвиток дітей; принцип взаємозв'язку мови, мислення й мовлення). До **спеціальних принципів словникової роботи** автори, досліджуючи окремі аспекти цієї багатогранної проблеми, відносять: принцип єдності розвитку словника зі сприйманням, мисленням, принцип опертя на вже наявний у дітей словник під час введення нових слів; взаємозв'язку видів діяльності (С. Макаренко) [407]; тематичний принцип організації словникової роботи (К. Крутій) [345]; зв'язку лексичної роботи з емоційною сферою (Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Ю. Руденко) [138; 349; 528]; занурення в активну пізнавальну діяльність; принцип тлумачення змісту слова (А. Богуш) [58].

Традиційний підхід до визначення принципів організації лексичної роботи спостерігався в роботах Н. Родіної, В. Ядешко, В. Яшиної, які пропонували інтегрувати роботу з розвитку словника в різні види дитячої діяльності, що відповідало природі дитини [523; 688; 692]. З-поміж принципів організації лексичної роботи виділено: єдність розвитку словника

з розвитком сприйняття, уявлень, мислення; опора на активне та дієве пізнання довкілля; зв'язок змісту словарної роботи з можливостями пізнання довкілля, що постійно розвиваються; мислительною діяльністю дітей; розв'язання всіх завдань словникової роботи у взаємозв'язку між собою та з формуванням граматичної і фонетичної сторони мовлення, з розвитком зв'язного мовлення; семантизація лексики (розкриття значень нових слів, уточнення і розширення значень уже відомих слів у певному контексті, через зіставлення, добір синонімів, словотлумачення (М. Коніна, В. Логінова) [326; 381].

Започатковуючи дослідження, ми керувались такими принципами організації лексичної роботи: принцип актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; принцип урахування характеру мовленнєвого середовища; принцип єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови збагачення словникового запасу; принцип багатоваріантності; принцип розвитку словника як засобу самовираження. Розглянемо їх детальніше.

Принцип актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків. Актуалізація – здійснення, перехід зі стану можливості у стан дійсності; дія, спрямована на пристосування будь-чого до умов певної ситуації; абсолютизація принципу діяльності та ототожнення реальності з активністю суб'єкта; реалізація можливостей мовних одиниць відповідно до стилістичної мети спілкування: семантико-стилістичне наголошення, змістове виокремлення мовних одиниць за несподіваними мовними зв'язками. Актуалізація словника на основі встановлення логічних зв'язків передбачає відтворення індивідуального досвіду, який може бути представлений думками, уявленнями, рухами, емоційними станами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у дітей дошкільного віку переважно спостерігається невідповідність об'єму активного і пасивного словника. Дошкільники розуміють значення багатьох слів, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація

словника викликає значні труднощі. Бідність словника проявляється в незнанні багатьох слів. У словнику дитини мало узагальнюючих слів, рідко використовуються антоніми, синоніми практично відсутні. Не знаючи назв частин предметів, дошкільники заміняють їх назвою самого предмета; слова, близькі по ситуації й зовнішніми ознаками заміняють назви ознак.

За характером сполучуваності одних слів із іншими лексичні значення бувають вільними і скованими. Вільним називається таке лексичне значення, при якому слово має широкі і всілякі зв'язки з іншими словами. Ці зв'язки зумовлені стосунками, що існують між поняттями. Якщо між поняттями відсутні логічні зв'язки, то відсутні і мовні зв'язки. Слова з вільним лексичним значенням можуть характеризуватись як прямим, так і опосередкованим зв'язком із тим, що позначається. Іншими словами, у слів із вільним лексичним значенням спостерігаються як прямі, так і переносні значення.

Принцип урахування характеру середовища зумовлений тим, що взаємодія дитини у просторово-предметному культурно-мовленнєвому середовищі з його „речовими елементами” та однолітками сприяло становленню її досвіду мовленнєвого спілкування, розвитку ініціативності в установленні мовленнєвого контакту, активізації словника, самостійному та вільному виборі суб'єкта та квазісуб'єкта спілкування.

А. Богуш стверджує, що розвиток мовлення дитини на всіх її вікових етапах відбувається у супроводі інших мовців [61]. На думку В. Зінченко, супровід – це „система професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях дошкільної взаємодії” [281, с. 47]. Однак до психологічного супроводу вчена додає ще й педагогічний, оскільки до діяльності психолога долучаються педагоги (вихователі) і батьки.

Психологи (Н. Глуханюк, Р. Овчарова) визначають психологічний супровід як створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей у ситуаціях

соціально-педагогічної взаємодії, що організується у межах освітнього закладу [157; 459].

Педагогічний супровід співвідноситься з формуванням соціального простору дитинства, який І. Печенко розглядається як світ дітей, де кожному надається право створювати власну картину світу на основі наявних у цьому світі можливостей [485]. Автор наголошує, що дитина дошкільного віку постійно перебуває в оточенні інших людей: батьків, вихователів, педагогів, однолітків, під впливом яких відбувається не тільки процес соціалізації, а й розвиток усіх її психічних процесів, зокрема, розвиток мовлення. Вплив середовища на дитину однобічний: дитина послідовно діє у системах „середовище-дитина-дорослий”, „дитина-дорослий-середовище”. Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій дитини, які пов’язані з середовищем, зокрема, мови. Водночас певний рівень розвитку психічних процесів дозволяє дитині цілеспрямовано впливати на середовище і вносити свої зміни у процесі взаємодії з дорослими та іншими дітьми. Відтак, розвиток мовлення дитини, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовленнєвої особистості та мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого супроводу середовища.

Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує, мовлення, що притаманне саме цій мовленнєвій спільноті. Дитина відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування у сім’ї, соціумі (дворі, з друзями, дошкільному навчальному закладі, школі). Ефективний вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього середовища. Розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування мовленнєвої особистості. Зазначимо, що розвивальний потенціал може мати як стихійне, так і педагогічно-організоване мовленнєве середовище. Це залежить насамперед від

мовленнєвого супроводу, від мовців, з якими дитина спілкується. У будь-якому з означених типів мовленнєвого середовища можна досягти позитивних результатів у навчанні дітей рідної мови і розвитку їхнього мовлення, якщо своєчасно організувати мовленнєво-педагогічний супровід, який передбачає ефективну мовленнєву взаємодію всіх мовців, учасників спілкування.

Урахування означеного принципу забезпечувало відкритість середовища дитині та дитини навколишньому, що знайшло вираження у збільшенні кількості спонтанних мовленнєвих контактів між однолітками, що виникають за ініціативою самих дітей. Значно підвищилась активність дітей, які бажали висловити свою думку. За змістом мовленнєві комунікації старших дошкільників стали більш точними, повними, образними, аргументованими та лексично адекватними конкретній ситуації. Середовище має характер відкритої, незамкнутої системи, здібної до зміни, коректування і розвитку. Інакше кажучи, середовище не лише розвиває, але і розвивається. Практика підказує: повністю замінювати наочне середовище в групі складно. Але все-таки за будь-яких обставин середовище, що оточує дитину, необхідно поповнювати й оновлювати. Лише тоді середовище сприяє формуванню словникового запасу дошкільників, активності словотворення. Важливим у роботі з дітьми є активізація інтересу до мови. Цей принцип реалізовувався в експериментальній моделі розвитку словника старших дошкільників через такі методи й прийоми роботи як, читання літературних текстів із активним слуханням, перегляд театралізованих вистав та підготовка й участь у театралізованих виставах.

Принцип єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як тла, умови для розвитку словника зумовлений тим, що оволодіння мовою можливе лише в тому випадку, якщо інтенсифікована навчальна діяльність кожної дитини, якщо кожен є активним учасником навчального процесу, якщо він залучений до мовленнєвої та інших видів діяльності. При вивченні мови розвивають інтелектуальну та мовленнєву активність, які в сукупності

забезпечують сприятливі умови для оволодіння мовою. Інтелектуальна активність досягається постановкою проблемних запитань, читанням змістовних текстів. Науковці (Л. Виготський, Н. Менчинська) вказують на необхідність розвитку пам'яті, мислення, сприймання, уваги, уяви дитини, адже їх рівень відбивається в запитаннях, судженнях, особливостях сприйняття та виконання завдань, змісті й формі ігор, характері спілкування з дорослими і однолітками [127; 430].

У працях зарубіжних та вітчизняних психологів (А. Валлон, О. Запорожець, Ж. Піаже, М. Поддьяков, Д. Ельконін) визначені особливості процесу розвитку інтелекту дітей дошкільного віку: оволодіння новими діями; якісні зміни в мисленні; перехід із однієї стадії інтелектуального розвитку на іншу [90; 267; 486; 493; 680]. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що розвиток мовлення дитини зумовлений видом мислення, який домінує (наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне), об'єм, характер, зміст знань, рівень пізнавальних інтересів, характер пізнання знаходять відображення передусім у словнику, який дитина розуміє й активно застосовує. Вченими (Л. Виготський, С. Рубінштейн) доведено, що кожний вид практичної діяльності по-своєму сприяє розвитку розумових процесів, що знаходить відбиття в мовленні дитини, передусім в її словнику [129; 527].

На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти проблема вербалізації інтелекту та інтелектуалізації мовлення набуває особливої гостроти, що пов'язано з ускладненням самого характеру знань, зростанням темпів обертання інформації та потребою в оволодінні різними способами її набуття та обробки. Ця проблема займає в сучасній педагогіці одне з головних місць, тому що цей розвиток передбачає перш за все розвиток мислення – здатність розуміти, усвідомлювати, пояснювати, перетворювати навколишню дійсність. Розробка сучасних аспектів проблеми інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку спирається на попередні дослідження вчених (А. Валлон, Л. Венгер, О. Запорожець, О. Леонт'єв,

Г. Леушина, Г. Люблінська, С. Новосьолова, Ж. Піаже, М. Поддяков, С. Рубінштейн, Д. Ельконін) [90; 96; 267; 369; 372; 402; 457; 487; 493; 527; 681].

Мовленнєва активність виникає при усному спілкуванні і багато в чому визначається інтелектуальною активністю, яка її „підпитує”. Означений принцип реалізовувався на різних етапах упровадження експериментальної моделі розвитку словника старших дошкільників через залучення дітей до лексичних вправ, дидактичних ігор, у ході яких старші дошкільники добирали синоніми, антоніми, омоніми до запропонованих слів, вживали у власному мовленні образні слова та вислови.

Принцип розвитку словника як засобу самовираження пов’язаний із тим, що дитина не повторює репродуктивно слова за дорослим, а сама створює власні слова. Як частинка суспільства людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. Оволодіваючи предметним світом, вступаючи в партнерські відносини з оточуючими людьми, дитина у спілкуванні і спільній діяльності пізнає світ. У процесі оволодіння мовленнєвими конструкціями відбувається становлення самосвідомості, здійснюється процес самоідентифікації, формується ставлення до світу і самого себе, що яскраво відображається в мовленнєвій компетенції дитини. Відкриття дитиною себе світу засобом мови послідовно проходить декілька етапів, що хронологічно співпадають із віковими періодами розвитку. Динаміка формування мовлення в онтогенезі яскраво демонструє поступову появу комунікативних навичок та рівень розвитку здібностей дитини до вербального самовираження. Вбираючи в себе знання, відображені в мовленні, дитина вибудовує власний внутрішній світ, або мікрокосм, формує себе як особистість.

Термін „самовираження” великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює, як: „дія за значенням самовиражатися, розкривати своє „Я”, свою індивідуальність; виявляти ... свої думки, настрої, переконання” [94, с. 1098]. Процес самовираження допомагає людині

комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Фактори, які позитивно впливають на розвиток творчого мовленнєвого самовираження, – це врахування індивідуальних властивостей дітей, адекватність у виборі методів, форм і засобів творчої діяльності, створення умов для свободи самовираження.

Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості, закладання базису її культури, формування вміння виражати мовленнєвими конструктами свої життєві враження й ціннісне ставлення до оточуючого світу та власного „Я”, особливої значущості набуває вивчення витоків цих процесів у ранньому онтогенезі. Важливою особливістю компетентнісної парадигми дошкільної освіти є зміщення акцентів із дорослого як носія вимог, приписувача дій і авторитетного експерта стосовно дитини як активного суб'єкта життєдіяльності. Дитиноцентризм передбачає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі посилення уваги до потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості.

Особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття. На зміст і динаміку цього процесу суттєво впливають статево-вікові особливості та стиль спілкування суб'єктів взаємодії в системі „дитина-дорослий”. Остання слугує моделлю для мовленнєвого самовираження дошкільника, становлення його в якості мовленнєвої особистості.

Принцип багатоваріантності потребує висунення та оцінки не одного рішення, а досить великої кількості альтернатив. Багатоваріантність – це „створення умов вибору й надання дитині шансу на успіх, стимулювання дошкільників до самостійного вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного мислення” [94].

Самостійна діяльність у бутті дошкільників нерідко має синтетичний характер. Поєднання різних видів діяльності дозволяє дітям повніше мобілізувати свій руховий, мовленнєвий, художній та інший досвід. Ступінь самостійності дітей при виконанні запропонованого завдання

залежить від вікових можливостей, обсягу знань дітей про навколишній світ, особистого досвіду комунікації дитини, індивідуальних особливостей характеру, темпів загального розвитку та інших чинників. Ця самостійність формується поступово, вона не виникає одразу, їй треба навчати: обирати тему, формувати середовище, розвивати сюжет, розподіляти ролі чи обов'язки, реалізовувати ігрові образи, знаходити шляхи виходу з конфліктних чи спірних ситуацій. Отже, кожній дитині необхідно забезпечити можливість виявити свою активну позицію, стимулювати розвиток її творчих здібностей, формувати стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу і себе в ньому, оволодіння різними видами діяльності.

Цей принцип проявляється в тому, що одне й те саме завдання вирішується по-різному. Так, робота зі словами здійснюється таким чином, зіставлення слів із метою з'ясування відмінностей для розмежування значень паронімів: суниця і землянка, срібний і сріблястий; пояснення значення через контекст; читання фрагменту висвітлює значення слів; дошкільники легше розуміють не лише їх пряме значення, але й доцільність вживання, сполучуваність, виразність; включення нового слова в контекст, складений самими дітьми. Кожне наступне завдання використовується як варіант попереднього. Це прийом активізації словника дошкільників. Отже, цей принцип було реалізовано на другому етапі впровадження моделі збагачення словникового запасу старших дошкільників.

Принцип частотності враховується при формуванні активного й потенційного словників. До активного словника включаються всі слова, вислови, що діти засвоюють у процесі практичного оволодіння мовою на заняттях і поза ними. Потенційний словник складається з форм звертання, що використовуються дітьми для організації процесу спілкування, засвоєння яких дошкільниками відбувається поступово, інтуїтивно.

Таким чином, організація словникової роботи базувалась на таких принципах: багатоваріантності; єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови розвитку словника; розвитку словника як засобу

самовираження; актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; урахування характеру середовища. У педагогічній науці основні принципи та закони діалектики, які відображають істотні закономірності розвитку всього живого, слугують провідним методологічним орієнтиром для концептуально-теоретичної побудови моделі розвитку словника.

3.2. Дослідження проблеми словникової роботи в дошкільних навчальних закладах у сучасній теорії лінгводидактики

Як зазначалося вище, проблема розвитку словника була предметом наукового інтересу широкого кола психологів, психолінгвістів, лінгводидактів різних часів, які досліджували особливості розвитку словника дітей, змістові та процесуальні аспекти організації словникової роботи в дошкільних закладах за основними її напрямками.

Словникову роботу розуміємо як спеціально організовану діяльність, спрямовану на виховання уваги дітей до змістової сторони слова, мовлення в цілому, розуміння і тлумачення значення слів, на збагачення, активізацію та розвиток словника із застосуванням інтерактивних методів, прийомів, технологій.

Завдання лінгводидактики – сформувати в дитини комунікативні і комунікативно-мовленнєві вміння. Оволодіти такими вміннями, зауважує Л. Паламар, означає: уміти правильно (адекватно ситуації) обрати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, вживати найбільш ефективні (для поставленої мети і відповідних умов) мовні і немовні засоби спілкування [471, с. 7]. Л. Паламар зазначає, що кінцевим результатом розвитку мовлення і навчання мови є формування мовної здібності, мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь [471, с. 5]. Отже, розвивати мовну здібність у дитини, означає розвивати в неї мовленнєві і комунікативно-мовленнєві навички і вміння (уміння говорити, слухати, писати, читати).

У трактуванні М. Пентилюк, лінгводидактика – „термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв’язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції” [480, с. 7].

До терміна „українська лінгводидактика” вчені почали звертатися лише в роки незалежності України. М. Пентилюк вважає, що „українська лінгводидактика” – наука, що досліджує зміст, форми, принципи, способи і засоби навчання української мови як рідної і як державної. І хоча вона спирається на загальнодидактичні засади, на яких будується навчання мови взагалі, усе ж має низку особливостей, що впливають із згаданих вище документів, і спирається на вироблені вченими концептуальні засади. До найголовніших концептуальних засад відносимо такі:

- українська мова як рідна і державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

- навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає і береже рідну мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності й у повсякденному житті.

- формування й розвиток мовної особистості здійснюється у процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення;

- навчання української мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, функціонально-стилістичному та інших аспектах;

- навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій;

– навчання української мови спирається на українознавство, етнологію, етнокультурологію, етнопедагогіку та етнопсихологію.

Інтенсивний розвиток української лінгводидактики забезпечують не тільки ті зміни, що відбулися в нашій державі, але й бажання вчених досліджувати її проблеми, усвідомлення необхідності наукових пошуків. Якщо на початок 90-х рр. минулого століття було всього чотири доктори педагогічних наук – українських лінгводидактів, то нині вже маємо цілу плеяду талановитих учених, докторів і кандидатів педагогічних наук, які плідно працюють у галузі української лінгводидактики й успішно її розвивають. Сучасна українська лінгводидактика досліджується на різних рівнях, тому активно формуються нові її галузі – дошкільна лінгводидактика, лінгводидактика початкової, середньої й вищої школи і навіть лінгвоандроґлогіка. Розвиток методичної науки здійснюється завдяки таким ученим-докторам педагогічних наук, як О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошковська [51; 66; 92; 142; 160; 221; 244; 306; 471; 480; 552; 637; 641]. Українську лінгводидактику збагачують і розвивають учені-лінгвісти А. Загнітко, І. Кочан, Л. Мацько, М. Плющ, Л. Струганець [259; 337; 425; 492; 580]. Чимало талановитих лінгводидактів і серед кандидатів педагогічних і філологічних наук, які своїми працями впродовж тривалого часу розв'язують теоретичні і практичні проблеми методики навчання української мови і сприяють реалізації стандартизованої мовної освіти (О. Караман, Т. Мельник, А. Нікітіна, С. Омельчук, Т. Окуневич, Г. Передрій, Л. Скуратівський) [305; 427; 479; 465; 477; 481; 557].

Триєдина мета розвитку словника дошкільників полягає у збагаченні, уточненні та активізації словникового запасу. На рис. 3.1 виділено ключові напрями словникової роботи, зокрема: збагачення та кількісне накопичення словника; уточнення значення слова або його засвоєння, тобто діти засвоюють пряме та переносне значення слів, багатозначні слова; синоніми

та антоніми; систематизація (упорядкування) словника: родові, видові, тематичні поняття; активізація лексичного багату; виховання дослідного інтересу до слова (дослідна позиція); виховання прагнення говорити літературною мовою (уважне, дбайливе ставлення до слова; де, як, за допомогою яких методів).



Рис. 3.1. Напрями словникової роботи

Завданнями кількісного збагачення є насичення словника узагальнюючими словами; словами іншомовного походження, найбільш уживаними в українській мові. Уточнення значення слів і словосполучень сприяє розв'язанню таких завдань: розвивати точність і доречність уживання слів відповідно до ситуації спілкування; вчити розуміти, доречно й точно вживати слова, близькі за значенням та функціональною ознакою. Активізація словникового запасу – передбачає розв'язання таких завдань: активізувати вживання дітьми образних виразів, приказок, фразеологічних зворотів. У межах напрямку – виховання поважного ставлення до рідного слова передбачено збагачувати словник новими художніми та поетичними виразами, порівняннями, образними словосполученнями, звуконаслідувальними словами (А. Богуш, Н. Гавриш) [62; 142].

У лінгводидактиці радянського періоду та в останні десятиріччя у країнах пострадянського простору проблеми розвитку словника дітей досліджувалися системно в різних напрямках. Одна з радянських наукових шкіл, яку очолював Ф. Сохін, обрала в якості ключового напрямку визначення здатності дошкільників усвідомлювати явища мовної дійсності. Тому особливу увагу було приділено роботі над смисловою стороною слова, формуванням розуміння дітьми прямого й переносного значення слів. Проведені дослідження збагатили теорію і практику розвитку мовлення дошкільників технологіями ознайомлення зі словом у різних видах діяльності, визначенням особливостей розуміння значення слова дітьми різних вікових груп, опанування узагальнюючого значення слів, уведення саме таких, що позначають елементарні поняття (Н. Гавриш, А. Ількова, Л. Колунова, Г. Лаврентьєва, Г. Смага, Є. Струніна) [140; 293; 320; 355; 562; 581]. У цих дослідженнях доведено, що виховання уваги дошкільнят до змістової сторони слова, його семантики, уточнення значень слів, збагачення зв'язків слова з іншими словами розвиває точність слововживання, сприяє розвитку мовного чуття, підвищує рівень мовної культури.

Дослідження Є. Струніної спрямоване на розв'язання широкого кола завдань лексичної роботи, зокрема, на формування розуміння смислової сторони слова (багатозначності, синонімічних та антонімічних відносин) старших дошкільників [581]. У дослідженні доведено, що в процесі оволодіння рідною мовою дошкільниками і без спеціального навчання формується орієнтування на смислову сторону слова як його особливу властивість; старші дошкільники розмежовують певні значення слова (номінальне визначення) й опис об'єкта, що позначається ним, і це ставить під сумнів положення теорії „слово-скло”, згідно з якою слово до спеціального навчання виступає для дитини як властивість об'єкта. Автор відзначає можливість усвідомлення слова дошкільниками, розрізнення слова і предмета, проте наголошує, що для цього необхідна спеціальна організація орієнтування дитини в особливостях слова, організація пізнання дитиною

мовної дійсності. Є. Струніною доведено необхідність виділення в методиці лексичної роботи в дошкільному закладі спеціального розділу, який включає систематичне, пов'язане з розв'язанням основних завдань розвитку мовлення ознайомлення дітей із багатозначними словами, семантичними відносинами між словами, формування вмінь дошкільників семантично точно використовувати в мовленні лексичні засоби рідної мови [581].

На думку науковців, становлення системи лексичних значень слів відбувається поступово (Г. Лаврентьева). Труднощі у виявленні рівня розвитку семантичної сторони мовлення в дітей пов'язані з низкою причин: швидкою втомлюваністю, невідповідністю оволодіння фонетичним та змістовим планом слів, а також нездатністю до вичленовування суттєвих ознак слова. Автори доводять можливість сформувати розуміння та використання в мовленнєвій діяльності молодших дошкільників лексичних одиниць, семантичних відносин на основі спеціальної роботи, спрямованої на усвідомлення вихованцями місця слова в лексичній системі рідної мови. Формування свідомого ставлення дитини до змістової сторони лексичних одиниць, уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності підводить до оволодіння значенням слова на рівні смислу, виховання уваги дошкільнят до змістової сторони слова, його семантики, уточнення значень слів, збагачення зв'язків слова з іншими словами розвиває точність слововживання [355].

А. Ількова справедливо зауважує, що в розумінні значень слів і речень (прислів'їв) є відмінності. Розуміння речень вимагає розуміння значень слів, що до нього входять і подвійного контексту: мовленнєвого і не мовленнєвого. Експериментальне навчання спрямовано на розвиток розуміння прямого й переносного значення слів та іносказального змісту прислів'їв і приказок за розробленою дидактичною моделлю, що включала чотири взаємопов'язаних етапи: ввідно-орієнтовний (пропедевтичний), операційно-пізнавальний, діяльнісний, оцінно-результативний. Перший етап навчання передбачав розширення уявлень дітей про малі жанри словесного фольклору. Проте робота на означеному етапі зводилася лише до трьох занять і тематичних розваг.

Другий етап навчання націлений на формування у дітей розуміння лексико-семантичних відносин між мовними знаками, що властиві прислів'ям і приказкам. Прислів'я та приказки систематизовані автором у групи: тематичні, художні, логіко-тематичні, інокультурні. Увагу було зосереджено на оволодінні компонентом слова, а також на пошуці зв'язків між словами при порівнянні об'єктів, встановленні спільного та відмінного між ними. Третій етап присвячено використанню перемичних висловлювань у різних видах діяльності зі старшими дошкільниками: навчально-мовленнєвої, ігрової, художньо-мовленнєвої, побутової, досугової. Використання прислів'їв, приказок було пов'язано з контекстом діяльності і співвідносилось з тією логікою відносин, ситуацій, яка маркується висловлюванням. Основним прийомом роботи виступало тлумачення прислів'їв, приказок як фразеологічних одиниць, на які не розповсюджуються правила складання значень слів. Четвертий етап навчання націлений на визначення лексико-фразеологічної компетентності дітей при використанні прислів'їв і приказок у самотійному мовленні [293].

За іншим науковим напрямом досліджень в якості пріоритетного було обрано особливості розвитку словника дітей у різних видах діяльності (В. Гербова, М. Коніна, В. Логінова, В. Ядешко, В. Яшина), ознайомлення їх зі словом у різних видах діяльності, особливості розуміння значення слова дітьми різних вікових груп, опанування узагальнювального значення слів, введення саме таких, що позначають елементарні поняття [153; 326; 381; 688; 692]. Авторі орієнтують на необхідність створення широкого розвивального простору для оптимізації процесу оволодіння дітьми словниковим запасом. Численними дослідженнями, узагальненням широкого досвіду педагогів-практиків вони доводять роль включення дітей в активну діяльність з різними предметами і матеріалами, наполягають на особливій ролі дорослого, без словесного супроводу активних дій дітей слова не зможуть бути засвоєні дошкільниками.

Такий широкий комплексний підхід до розвитку словника знаходимо, зокрема, в роботах М. Коніної, яка вважала неможливим розвивати словник

дітей поза загального контексту мовленнєвого розвитку, підкреслювала необхідність забезпечувати взаємозв'язок роботи з розвитку словниками з іншими завданнями розвитку мовлення – формування граматичної будови мовлення, словника, виховання звукової культури мовлення; словникова робота в навчанні рідної мови старших дошкільників. З-поміж головних завдань словникової роботи науковець виокремлювала збагачення, закріплення й активізацію словника. Керівництво розвитком дитячого словника, на думку М. Коніної, розпочинається не з навчання дітей новим словам та зворотам мовлення, а з активізації того словникового запасу, що є в наявності, з залученням систематизації досвіду дітей; картинка є засобом, здатним викликати в дитини інтерес до слова. Великого значення науковець надавала засвоєнню дошкільником смислу слова, що пояснюється з точки зору дитячої логіки, тому необхідно працювати над уточненням словника та відпрацюванням уміння вживати слова відповідно до смислу [326].

Систематизацію попередніх досліджень і узагальненого досвіду практиків, що привело до створення методики словникової роботи як цілісної системи, знаходимо у працях А. Бородич [80]. Зокрема, нею описано методику розвитку словника дітей дошкільного віку, визначено завдання та зміст словникової роботи, окреслено види занять із формування словника, описано зміст проведення словникової роботи в різних видах дитячої діяльності. Дослідниця в якості пріоритетного напрямку словникової роботи в дитячому садку вбачає планомірне розширення активного словника дітей за рахунок незнайомих або важких для них слів. Розширення словника дитини відбувається одночасно з ознайомленням їх із навколишнім. Із зміною віку змінюється повнота та правильність відображення в мовленні фактів, ознак або зв'язків, що існують у дійсності. А. Бородич зазначає, що великі можливості для збагачення й активізації словника має побутова, трудова діяльність. Дітям стає зрозумілим значення багатьох слів, тому що вони пов'язані з чуттєвим сприйняттям, а характер трудового спілкування сприяє використанню дитиною набутих слів і закріпленню їх у пам'яті. Ефективним

засобом словникової роботи, на думку А. Бородич, є гра. Активізації словника, особливо образного, сприяють ігри-драматизації, показ лялькового та настільного театрів. Збагачення словника дітей відбувається також у процесі ознайомлення з мистецтвом, що надзвичайно розширює світогляд дітей, робить зрозумілими нові для них слова завдяки поєднанню зорового і слухового сприймання [80].

Протягом останніх десятиріч активно проводять дослідження з проблем розвитку словника дітей орловська (під керівництвом Н. Астахової), пітербурзька (під керівництвом С. Цейтлін) та білгородська (під науковим керівництвом В. Харченко) наукові школи. У їхніх наукових працях коло наукового інтересу до проблем словника поширюється за рахунок дослідження словника дітей раннього віку, розвитку образності мовлення старших дошкільників, опанування дітьми переносного значення слів і словосполучень.

В Україні радянського та пострадянського періоду в межах діяльності наукової школи А. Богуш проблемі розвитку словника дітей у різних видах діяльності також приділялось достатньо уваги. Так, у працях вітчизняних науковців (З. Антонова, І. Волков, М. Михайлов) розглядаються деякі питання методики оволодіння синонімами в процесі навчання дітей дошкільного віку. У процесі навчання мови важлива роль відводиться цілеспрямованому збагаченню лексичного запасу. Слово виступає основним засобом і формою самовираження особистості дитини, є засобом спілкування та регуляції дитячої поведінки. Лексичні одиниці в мові представлено в певній системі, немає таких слів, які б знаходились окремо, ізольовано. Цим, на думку вчених (З. Антонова, І. Волков, М. Михайлов) пояснюється особлива продуктивність оволодіння іншомовними словами в їх парадигматичних зв'язках і відносинах. Вони можуть бути близькими за значенням, або протистояти одне одному за смислом. Одним із найважливіших аспектів словниково-фразеологічної роботи є опанування дітьми лексичних синонімів. Звернення до синонімів збагачує словниковий запас дітей, допомагає їм уникнути в мовленні непотрібних повторів, дозволяє урізноманітнити мовлення, підвищує його виразність. Отже,

чим раніше діти поповнять свій лексичний запас близькими за значенням словами, тим легше буде їм оперувати цими словами при описі предметів, явищ, подій [14; 115; 436].

У дослідженнях обґрунтовуються різноманітні дидактичні засоби, що дозволяють оптимізувати словникову роботу, збагачувати словник дітей цілеспрямовано. Так, дисертаційне дослідження В. Коник із розвитку словника молодших дошкільників присвячено характеристиці дидактичних ігор, використанню картин як засобу розвитку словника. У процесі таких занять діти знайомляться з предметами побуту, іграшками, дізнаються про їх призначення, вчаться називати їх відповідними словами. На думку автора, необхідна система, що ґрунтується на чуттєвій основі словника, вироблення вміння узагальнювати предмети та їх властивості, яка б сприяла активному використанню дітьми власного словникового запасу [325].

Дисертаційне дослідження Н. Кудикіної присвячено проблемі формування словника дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі. Дослідниця наголошувала на тому, що словниковим запасом дитина оволодіває в процесі вільного нерегламентованого спілкування з оточуючими. Трудова діяльність і побутові процеси сприяють значному збагаченню словникового запасу за рахунок активного вживання дітьми нових слів у процесі самостійної діяльності. Визначаючи гру як діяльність, що сприяє формуванню словника й мовлення, дослідниця зазначає, що в грі розвиваються найвищі прояви другої сигнальної системи – мислення та мовлення [348].

Різні аспекти проблеми розвитку словника знаходить відображення у дослідженнях останніх десятиліть представників наукової школи академіка А. Богуш (Н. Гавриш, Н. Ємельянова, Н. Кирста, Н. Луцан, І. Луценко, І. Непомняща, І. Попова, Ю. Руденко, Н. Савельєва, Н. Чепелюк) [140; 253; 312; 400; 401; 445; 498; 528; 532; 649]. У наукових працях Н. Луцан, Ю. Руденко, Н. Савельєвої [399; 528; 532] визначено особливості становлення й розвитку словника дітей дошкільного віку. Вчені досліджували особливості засвоєння

семантики слів, уточнення й розширення значень уже відомих у певному контексті; використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів (Н. Гавриш, Н. Кирста) [138; 312].

У дисертаційному дослідженні Н. Гавриш наголошується на особливостях сприймання дітьми образних слів та виразів, складності та своєрідності роботи над скритим смислом образного матеріалу фольклорних текстів, своєрідності іносказань. З одного боку, – це прості вислови, а з іншого – слова з прихованим смислом, більш складним для розуміння. Дітей дошкільного віку знайомлять із різними жанрами літератури та усної народної творчості: оповіданнями, казками, віршами, байками, малими фольклорними формами. Розуміння специфічних особливостей жанру (стилістичних, композиційних, мовних) робить сприймання більш свідомим та глибоким. На думку Н. Гавриш, робота над розумінням іносказань дітьми посідає особливе місце в системі мовленнєвого розвитку дошкільників. Знайомство з досвідом роботи дошкільних навчальних закладів щодо навчання розумінню значень фразеологізмів, прислів'їв, байок переконує нас у тому, що педагоги відчувають труднощі при здійсненні цієї роботи, припускаються помилок у формуванні розуміння значення слів дошкільнятами, у тому числі й іносказань. Методика роботи над іносказаннями вимагає адаптування відповідно до віку дітей, оскільки народні твори несуть відтінок історичної давності. Знання вихователем літературно-художньої структури тексту дозволяє доцільно організувати навчання дошкільників. У народних творах досить часто вживаються слова, що не використовуються в розмовному мовленні. Це ускладнює розуміння переносних значень і вимагає грамотного педагогічного керівництва з боку вихователя. Часто вживані педагогами в процесі читання пояснення розбивають текст, при цьому порушують цілісність художнього сприймання твору. Багатозначність та різноманітність фольклорної тематики вимагають від педагога не лише вміння володіти деякими художніми навичками виконання, але й душевної щирості, повноти почуттів і особистої зацікавленості. Часто

дитина намагається самотужки осмислити слова, надаючи їм нового значення, і тут на допомогу приходять педагог, пояснюючи смисл незнайомих слів [143].

Дисертаційне дослідження Н. Ємельянової присвячено проблемі підготовки майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики [253]. Автором визначено педагогічні умови ефективного формування у майбутніх вихователів лексико-народознавчої готовності до роботи з дошкільниками. У процесі дослідження виявлено, що формування лексико-народознавчої готовності студентів до роботи з дітьми в дошкільному закладі проходить певні послідовні стадії, а саме: збагачення та уточнення системи знань з українського народознавства у процесі спецкурсу та вивчення відповідних тем у фахових методиках; активізація набутих знань, формування вмінь і навичок словникової роботи з дітьми у процесі спецпрактикуму та на практичних і лабораторних заняттях з фахових дисциплін; практичне втілення набутих знань і вмінь, сформованих навичок лексико-народознавчої роботи в активній професійно-мовленнєвій діяльності, в ході педагогічної практики; усвідомлення майбутніми вихователями місця і значення лексико-народознавчої роботи в навчально-виховній системі дошкільного закладу. Автор зазначає, що зміст словникової роботи в дошкільному закладі виокремлено у трьох напрямках: збагачення словника дітей на основі ознайомлення з предметами, коло яких поступово розширюється; введення слів, що означають якості, властивості, відношення на основі поглиблення знань про предмети та явища довкілля; введення слів, що позначають елементарні поняття на основі розрізнення й узагальнення предметів за суттєвими ознаками. Ми не поділяємо думку автора щодо того, що основною формою словникової роботи в дошкільному навчальному закладі є заняття, оскільки словникова робота є ефективною у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової).

Ми поділяємо думку Н. Кирсти щодо сутності словникової роботи, яка полягає в тому, щоб забезпечити правильність сприймання слів дітьми, їхнє

розуміння з усіма відтінками і забарвленнями; засвоєння і репродукування лексичних одиниць у відповідних ситуаціях; щоб нові слова ввійшли у спеціальні лексичні вправи, які поглиблюють їх розуміння, готують до вживання у нових сполученнях, і як результат лексичної роботи – самостійність, правильність використання засвоєних слів у повсякденній мовленнєвій практиці. На основі лексичного аналізу творів Марійки Підгірянки автор дійшла висновку, що за своїми художніми особливостями вони можуть слугувати ефективним засобом розвитку словника дітей старшого дошкільного віку. Дослідницею запропоновано дидактичну модель комплексної роботи за творами поетеси, що обіймала чотири взаємопов'язані етапи: відбірково-аналітичний, первинно-ознайомлювальний, репродуктивно-творчий, діяльнісний. У процесі дослідження визначено ефективні педагогічні умови розвитку словника дітей засобами поетичних творів: цілеспрямоване збагачення поетичного досвіду, емоційного тла для сприймання поетичних творів; раціональне планування роботи з віршованими формами в аспекті розвитку словника впродовж року; наявність орієнтовних тематичних словників; комплексний підхід у використанні методів ознайомлення дітей із довідками і прийомів словникової роботи; удосконалення навичок вживання лексики і образних виразів у словесних іграх та вправах; відображення змісту поетичних творів в ігровій та продуктивній діяльності; створення емоційно позитивних стимулів активного використання поетичної мови творів у нових ситуаціях спілкування. Виявлено такі тенденції розвитку словника дітей: пояснення значень слів за принципом підведення їх до родового поняття; активне вживання таких частин мови, як дієслова, прикметники і прислівники; влучне використання емоційно забарвленої лексики і образних виразів; збільшення нестандартних відповідей з використанням поетичної мови творів; зменшення кількості повторів у відповідях на запитання за змістом віршів; збільшення загальної кількості слів у розповідях дітей; самостійні художньо-мовні прояви у різних видах діяльності і повсякденному житті [312].

Специфічними особливостями експериментальної методики збагачення й активізації словника Н. Луцан виступили тематичний добір ігор та лексики, пропедевтичне тлумачення її змістової суті та унаочнення слів на етапі введення лексики. Засобом активізації засвоєння словника виступило пояснювальне мовлення. Оптимальними в навчанні дітей виявились такі педагогічні умови: цілеспрямоване прогностичне планування українських народних ігор упродовж року відповідно до мовних завдань; об'єднання ігор за тематичним принципом збагачення словника; створення емоційно насичених комунікативних ситуацій, що передували діалогу; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвиток зв'язного мовлення в ході гри; використання засвоєних мовних знань і навичок у нових ситуаціях спілкування [400].

Специфіку засвоєння української лексики в умовах двомовності вивчала І. Луценко, яка довела, що свідоме засвоєння української лексики, активність дітей у процесі перенесення знань, умінь і навичок з російського в українське мовлення забезпечувалась дією трьох складових: набуттям дітьми елементарних лінгвістичних знань, навичок диференціювання, порівняння, самоконтролю, самокорекції; мотивацією навчання. У ході дослідження виявлено педагогічні умови засвоєння української лексики та набуття дітьми лексичних навичок, а саме: позитивних результатів лексичної роботи з українського мовлення можна досягти, якщо процес навчання є довольним, характеризується усвідомленістю мовних засобів української мови, наявністю чіткої диференційованої постанови на українське мовлення; засвоєння української лексики ґрунтується на розвитку чуття української мови, міжмовного чуття; діти є активними учасниками мовленнєвої діяльності щодо диференційованого транспозиційного перенесення, оволодівають прийомами порівняння, зіставлення і протиставлення, диференціювання засобів української мови; врахування закономірностей розвитку словника дітей дошкільного віку з українського мовлення й емоційного фактора в навчанні дошкільників; дотримання єдності фонетичного й лексичного аспектів: індивідувальних

особливостей загального мовленнєвого розвитку, мови сімейного спілкування [401].

Цінними для теорії і практики дошкільної лінгводидактики були історичні розвідки І. Непомнящої, яка, проаналізувала концептуальні положення Є. Тихеєвої відносно принципів організації та методів словникової роботи з дітьми: встановлення у свідомості дитини зв'язку між фактом дійсності і словом; уведення нових слів на основі активної пізнавальної діяльності дітей із побутовими предметами, сюжетно-рольових та дидактичних ігор; принцип комплексного розв'язання всіх завдань словникової роботи; тематичний принцип організації лексичної роботи. Ми погоджуємося з думкою І. Непомнящої щодо того, що врахування принципів організації словникової роботи з дітьми, які були рекомендовані Є. Тихеєвою, добір адекватних принципам методів лексичної роботи сприяли відчутному збагаченню знань дітей про побутові предмети і на цій основі – розвитку побутового словника [445].

У дослідженні І. Попової встановлено послідовні етапи розвитку образного мовлення старших дошкільників засобами поетичного гумору: добір образних слів й образних виразів гумористичної спрямованості з поетичних гумористичних творів; ознайомлення старших дошкільників з різними жанрами поетичних гумористичних творів; залучення дітей до змістового й художнього аналізу поетичних творів гумористичного характеру; пояснення образних слів і виразів, усвідомлення дітьми їх функціонального призначення в гумористичних віршах; активізація словника дітей образними словами і виразами гумористичної спрямованості через використання гумористичних творів у різних видах діяльності, розігрування гумористичних ситуацій; самостійне продукування зв'язних розповідей з використанням образних слів і виразів у процесі виконання творчих, імпровізаційних завдань (складання розповідей за власними малюнками до гумористичних віршів, творчих розповідей за мотивами віршів, смішних історій). У результаті дослідження визначено тенденції розвитку образного мовлення старших дошкільників: ефективність

засвоєння дітьми образних слів і виразів гумористичної спрямованості залежить від рівня розуміння дітьми функцій цих слів і виразів у поетичному тексті, емоційності при читанні таких творів; темпи розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору залежать від загального рівня мовленнєвого розвитку дітей, багатства їхнього лексичного запасу, образно мовленнєвого насичення лексичних вправ, емоціогенності занять з гумористичними віршами, гумористичних ситуацій, лінгвістичних казок; міцність засвоєння дітьми образних слів і виразів гумористичної спрямованості в самостійному активному мовленні залежить і зумовлюється їх систематичним використанням у різних видах діяльності дітей [498].

У дослідженні Ю. Руденко подано методику збагачення словника старших дошкільників експресивною лексикою засобами українських народних казок; представлено результати лінгвістичного аналізу казкових текстів, подано словник експресивної лексики. З-поміж педагогічних умов щодо роботи з українською народною казкою, що забезпечили збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою науковець виділяє: розуміння дітьми змісту казкових текстів; усвідомлення дошкільниками наявності експресивної лексики в текстах казок і власному мовленні; наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень із експресивними засобами; цілеспрямований добір експресивної лексики за змістом казок; моделювання ігрових ситуацій за змістом казок; взаємозв'язок різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової, театральної-ігрової, художньо-мовленнєвої, образотворчої) щодо активізації вживання дітьми експресивної лексики [528]. Встановлено послідовні стадії збагачення словника експресивною лексикою: відбір лексики з українських народних казок та її угруповання за словниками-мінімумами; пояснення номінативного значення дібраної лексики й усвідомлення дітьми ролі експресивних засобів в українських народних казках; ознайомлення дошкільників з українськими народними казками, змістовий аналіз казок; збагачення словника експресивною лексикою в мовленнєвих ситуаціях;

самостійне продукування експресивного мовлення з опорою на наочність; закріплення набутих навичок у процесі використання творчих завдань (літературні вікторини, творчі розповіді, ігри-драматизації, інсценування). У процесі дослідження визначено тенденції засвоєння експресивної лексики старшими дошкільниками: ефективність засвоєння експресивних засобів мовлення залежить від рівня розуміння дітьми номінативного значення лексики казок; темпи збагачення словника експресивною лексикою обумовлюються рівнем розвитку в дошкільників експресивного мовлення; темпи активізації словника дітей щодо вживання експресивної лексики залежать від змістового насичення мовленнєвих вправ, ігрових ситуацій, лінгвістичних казок, запропонованих дітям; міцність засвоєння експресивної лексики обумовлюється її систематичним використанням у різних видах діяльності дітей. Зауважимо, що, подаючи характеристики рівнів розвитку експресивного мовлення, автор виокремлює стадію невизначеності, що, на нашу думку, не може характеризувати рівень розвитку означеного виду мовлення.

Н. Чепелюк висвітлює проблему збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами [649]. Автор справедливо зазначає, що у системі навчання рідної мови особливе місце посідає збагачення словникового запасу учнів. Вивчення рідної мови передбачає оволодіння мовленнєвими засобами. А саме, словами та їх формами, розуміння їх значень і вміння використовувати лексичні одиниці якомога точніше і доречніше в навчальній діяльності та повсякденному житті. Визначено педагогічні умови збагачення словникового запасу учнів: позитивна мотивація збагачення словникового запасу учнів новими дієсловами; раціональне поєднання різних типів і видів вправ мовного і мовленнєвого характеру, їх максимальна насиченість лексичним матеріалом, що підлягає засвоєнню й активному використанню; робота учнів із тематичним словником; поетапність словникової роботи в різних видах діяльності; активізація вживання дієслівних форм відповідно запропонованої ситуації спілкування чи контексту; зовнішній контроль за правильністю та доцільністю вживання лексичних одиниць, що

стимулює самоконтроль і самовдосконалення мовлення учнів. Розроблена автором лінгводидактична модель збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами обіймала чотири взаємопов'язаних етапи: ознайомлювальний, репродуктивно-продуктивний, комунікативно-діяльнісний, творчий. У середині кожного етапу виокремлено три компоненти: змістовий, мотиваційний, розвивальний. На нашу думку, назва другого етапу є не досить вдалою. Щодо компонентів, зауважимо, що мотиваційний компонент має передувати змістовому. На кожному етапі відповідно кожного компонента розроблено систему вправ, спрямованих на збагачення словникового запасу учнів дієсловами дії, руху та стану. Визначено послідовні стадії збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами: ознайомлення учнів із основними значеннями дієслівних афіксів; ознайомлення їх із поділом лексики на дієслова дії, руху, стану за тематичним словником та робота зі словником; уточнення семантики дієслів дії, руху та стану; ознайомлення учнів із суфіксально-префіксальним способом словотворення; активізація дієслівної лексики у мовленні за допомогою різних видів мовних та мовленнєвих вправ; усвідомлення та вільне оперування набутими навичками і засвоєними знаннями та вміннями у вільному спілкуванні. Дослідження дозволило простежити певні тенденції збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами: інтенсивне засвоєння та усвідомлення семантики дієслівної лексики і семантичних відтінків, що надають дієсловам афікси, залежить від розуміння учнями сем афіксів, їх словотворчої ролі у слові; частотність вживання афіксальної дієслівної лексики та її різноманітність у мовленні учнів визначається якістю розуміння та розмежування учнями семантики дієслів дії, руху та стану; міцність запам'ятовування лексичного матеріалу залежить від раціонального поєднання системи вправ мовного та мовленнєвого характеру, їх максимальною насиченістю матеріалом, що підлягає засвоєнню; активізація засвоєних дієслівних форм у мовленні учнів визначається адекватною мотивацією щодо ситуації спілкування.

Дослідження С. Макаренко присвячено проблемі збагачення словника дітей п'ятого року життя в процесі образотворчої діяльності. Вчена справедливо наголошує на тому, що розвиток словника й активного мовлення істотно гальмується засиллям екранних засобів інформації, що призводить до мовленнєвої пасивності, бідності лексики. Одним із ефективним засобів збагачення словника дошкільників, дослідниця справедливо вважає образотворчу діяльність як найбільш улюблений вид дитячої продуктивної діяльності. Зокрема дослідницею репрезентовано власний досвід розв'язання завдань лексичної роботи в процесі образотворчої діяльності; визначено наукові підходи до вивчення розвитку словника в дошкільному дитинстві (системний, діяльнісний та особистісно орієнтований); схарактеризовано розвиток словника дітей п'ятого року життя; проаналізовано дослідження словника дітей у дошкільній лінгводидактиці; висвітлено та науково доведено художньо-естетичний потенціал образотворчої діяльності в контексті збагачення словника дітей п'ятого року життя; визначено особливості розвитку словника дітей п'ятого року життя в образотворчій діяльності; проаналізовано динаміки лексичного розвитку дітей в образотворчій діяльності. Автором розроблено модель реалізації педагогічних умов збагачення словника дітей п'ятого року життя в процесі образотворчої діяльності, що включала три етапи: чуттєво-інформаційний, дослідно-експериментальний, комунікативно-творчий. На першому етапі в процесі впровадження блочно-тематичних циклів занять застосовувалися методи та прийоми розвитку словника, що відповідали основним етапам образотворчої діяльності: детальний розгляд, обстеження, спостереження, художнє читання чи розповіді вихователя, розгляд картин, ілюстрацій чи дитячих зображувальних робіт – у процесі художньо-естетичного сприймання; емпатійні етюди, психогімнастика, уточнювальні запитання – під час обговорення задуму; „словесне малювання”, лексико-граматичні ігри та вправи – в процесі малювання й художнього коментування зображеного. На другому етапі організація роботи сприяла пошуку дітьми

способів відтворення власного бачення образів предметів, явищ чи об'єктів довкілля й розуміння відповідних слів та виразів – в образотворчій діяльності. На третьому етапі проведення тематичних циклів занять спрямовувалося на стимулювання вживання дітьми образних засобів на різних етапах образотворчої діяльності, зокрема в процесі пояснення та коментарю власних зображувальних робіт. Збагаченню словника спеціальною термінологією образотворчої діяльності й образотворчого мистецтва сприяли: художня комунікація за змістом образотворчих робіт (індивідуальних та колективних), складання пояснювальних, описових, творчих розповідей у процесі чи за змістом малюнків, порівняння зображувальних робіт, бесіди, лексико-граматичні ігри, загадування й відгадування загадок, пантомімічні етюди [406].

Проблемі збагачення словника старших дошкільників у театральній ігровій діяльності присвячено дисертаційне дослідження Л. Алексеєнко-Лемовської. Дослідницею запропоновано модель збагачення словника старших дошкільників у театральній ігровій діяльності, що реалізовувалась послідовно в три етапи (ознайомлювальний, діяльнісний, самостійний) та здійснювалася за чотирма ключовими напрямками: мовленнєвим, театралізованим, ігровим, трудовим. Для кожного етапу сформульовано мету, завдання, визначено педагогічні умови та види діяльності щодо збагачення словника старших дошкільників. Робота кожного етапу тісно співвідносилася з трьома аспектами театральній ігровій діяльності: театр-видовище, театр-гра, театр-праця. Мета першого етапу – ознайомлювального – збагачення й активізація словникового запасу старших дошкільників. У межах першого етапу реалізовано таку педагогічну умову, як створення наочно-ігрового середовища. На другому етапі – діяльнісному – реалізовувалися дві педагогічні умови: включення в гру емоційно-експресивних, наочно-дійових і мовних засобів взаємодії в процесі театралізації; інтеракції різних видів дитячої художньо-мовленнєвої діяльності. Мета означеного етапу – збагачення й уточнення словникового

запасу. Робота третього етапу проводилася з метою активізації та якісного збагачення словника дітей. На третьому етапі в межах театрального та трудового напрямів реалізовувалась така педагогічна умова, як комплексне розв'язання завдань засвоєння лексики старших дошкільників у театральній ігровій діяльності [6].

Отже, проблема словникової роботи з дітьми була і залишається актуальною та знаходить відображення в чисельних дослідженнях сучасних науковців. Зокрема дослідженими є такі аспекти словникової роботи в дошкільному віці, як особливості становлення й розвитку словника дітей, особливості засвоєння семантики слів, уточнення й розширення значень уже відомих слів у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів. Водночас потребує подальшої розробки, систематизації проблема розвитку словника старших дошкільників.

3.3. Наукові підходи до організації словникової роботи

Організація словникової роботи має враховувати різні наукові підходи як до вивчення, так і власне до практики. Підставами, що спонукали до визначення саме діяльнісного підходу до організації словникової роботи в дошкільних навчальних закладах, є фундаментальні положення, щодо того, що по-перше, розвиток словника відбувається в мовленнєвій діяльності, що супроводжує інші види діяльності; а по-друге, процес засвоєння словника має діяльнісну природу.

Поняття діяльності у філософському плані висхідне до ідей Г. Гегеля. У словникових джерелах феномен „діяльність” визначається як різновид активності, характерний для людини; спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність; динамічна модель взаємодії, кореляції об'єкта з об'єктивною реальністю, у процесі якої виникає репродукція – втілення в об'єкті психічної моделі, реалізації відношень самого суб'єкта до об'єктивної дійсності; спосіб існування людини, всебічний процес

перетворення нею навколишньої та соціальної реальності у відповідності з її потребами, метою й завданнями; специфічна людська та предметно спрямована активність особистості [94].

Основні положення теорії діяльності знайшли відображення в працях філософів (В. Іванов, Е. Ільєнков, М. Каган, П. Копнін, Є. Юдіна) [286; 289; 296; 328; 683]. За М. Каганом, людська діяльність є дворівневою біосоціальною системою: біологічна життєдіяльність залишається матеріальною базою, на якій будується споруда соціокультурної діяльності. Людина спрямовує свою життєдіяльність у потрібному їй руслі, робить предметом своєї волі й пізнання. У цьому розумінні людська діяльність може бути визначена як активність суб'єкта, спрямована на об'єкти чи інші суб'єкти, а сама людина розглядається як суб'єкт діяльності. Отже, філософське розуміння діяльності нерозривно пов'язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, в якому вона живе [296].

Психологічний аспект означеної проблеми найбільш повно відображено в працях А. Асмолова, М. Басова, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Гордон, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Зимньої, В. Зінченко, О. Леонтєєва, А. Петровського, С. Рубінштейна [22; 33; 129; 147; 217; 231; 681; 278; 281; 367; 484; 527].

С. Рубінштейн продовжує думку М. Кагана, визначаючи надзвичайну єдність діяльності людини та особистості як суб'єкта діяльності. Психологічні механізми цього взаємозв'язку автор пояснює через принцип детермінізму: зовнішні причини діють лише через внутрішні умови того, на кого чи на що ці зовнішні впливи спрямовано [527].

За О. Леонтєєвим, основною характеристикою діяльності є її предметність, що виступає як можливість виражати в собі об'єктивні якості предметів, серед яких діє суб'єкт. Структура діяльності включає мотив, мету, дії, операції (як способи виконання дій), особисті установки й результати (продукти) діяльності [366].

Згідно концепції О. Леонтьєва, „будь-яка предметна діяльність відповідає потребі, але завжди опредмеченій у мотиві; її головними складовими є цілі і, відповідно, дії, засоби та способи їх виконання і, нарешті, ті психофізіологічні функції, що реалізують діяльність, які часто становлять її природні передумови й накладають на її протікання відомі обмеження, часто перебудовуються в ній і навіть нею породжуються” [366, с. 345].

Будь-яка діяльність дитини розгортається в системі „дитина – суспільство”, її підсистемами є „дитина – суспільний дорослий” та „дитина – суспільна річ”. У першій групі (підсистемі) дитина включається в такі види діяльності, усередині яких відбувається інтенсивна орієнтація в основних смислах людської діяльності. Дитина активно засвоює завдання, мотиви та норми взаємин між людьми (наприклад, рольова гра).

Другу групу (підсистему) складають такі види діяльності, завдяки яким відбувається засвоєння засобів дій із предметами та еталонів, що характеризують у предметах ті чи інші сторони (наприклад, предметна діяльність, навчальна). Завдяки цим видам діяльності відбувається орієнтування дитини в предметному світі та формування інтелектуальних сил. Процес психічного розвитку визначається послідовною зміною періодів, упродовж яких відбувається переважно розвиток потребнісно-мотиваційної сфери, формування операційно-технічних можливостей дітей. Таким чином, між окремими періодами розвитку існує зв’язок, кожний попередній період має функціональне значення для наступного. Зміна провідної діяльності на кожному етапі підкоряється внутрішній логіці, внутрішнім законам розвитку.

Отже, діяльність – це активна взаємодія з довкіллям, у процесі якої індивід виступає як суб’єкт, який цілеспрямовано впливає на об’єкт, задовольняє свої потреби. Для нашого дослідження діяльність – засіб, умови й джерело збагачення словника. Конкретизуємо сказане стосовно різних видів діяльності.

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється психічний розвиток, збагачення форм пізнання довкілля, засвоєння суспільного досвіду, норм і правил взаємовідносин між людьми, відбувається соціалізація. З розвитком дитини розвивається й сама діяльність, з'являються нові, більш складні види діяльності; на кожному віковому етапі розвитку дошкільника є своя провідна діяльність.

Водночас, з огляду на синкретизм розвитку дитини дошкільного віку, будь-який вид діяльності містить як підпорядкований елемент інші види діяльності (малюванню підпорядковуються ігрові, комунікативні компоненти; у процесі гри водночас відбувається пізнання, спілкування, рухлива діяльність, конструювання ігрових атрибутів), і це є природнім для дітей. Зазначимо, що не йдеться про специфічні види пізнавальної діяльності за змістом, характером гри чи спілкування, що спрямовує та супроводжує будь-яку продуктивну діяльність дітей, бо вони є визначально поліфункціональними.

Оскільки і слово, і зображення одночасно виявляються однаково значущими для дітей засобами вираження свого внутрішнього світу, стану, почуттів, відображення самостійної думки, своєї оригінальності, несхожості, самості в художньому образі – то нам необхідно співставити засоби образності мовленнєвої та образотворчої діяльності дошкільників.

Так, кожен продукт образотворчої діяльності є візуальним (таким, що сприймається зором) і несе в собі колористичне забарвлення, ритмічність, лінійність, композиційність; відтворюється в певній формі, яку ми сприймаємо в просторі. Все це викликає сильний емоційний відгук у глядачів, дає можливість не тільки побачити, а й „почути” зображене, напруживши свою уяву. Мовленнєвому твору притаманні майже ті самі засоби виразності, в цілому він є носієм емоцій, почуттів, йому також властиві форма, ритм, композиція. Тобто, відстежується певна близькість засобів образності обох видів художньої діяльності – що дає можливість їх інтеграції,

взаємопроникнення, поєднання в єдине образотворення, маючи на меті не тільки ефективніший вплив на емоційну сферу дитини, а й розкріпачення її фантазії та уяви у творенні власних образів у різних видах мистецької діяльності (С. Макаренко) [409].

Підтверджуючи це, сучасні дослідження в галузі педагогіки й психології доводять, що дитина за своєю природою поліхудожня, її свідомість здатна одночасно охопити всі види художньої діяльності зі своєрідним їх переплетінням у процесі розвитку (Л. Григор'єва, Т. Казакова, І. Ликова, Е. Маркова, К. Самолдіна, Б. Юсов) [223; 279; 375; 418; 540; 687]. При цьому одним з найважливіших компонентів виступає мовленнєва діяльність в її естетичному аспекті, з огляду на унікальність її ролі в життєдіяльності дитини. Відтак, гармонійний взаємозв'язок видів художньої діяльності, в якому художнє слово є стрижневим, створює сприятливі умови для розвитку образності мовлення.

Вчені (Т. Ладиженська, О. Леонт'єв) [358; 365] вказують на необхідність розвивати образне мовлення дітей в єдності з наочно-образним мисленням. При цьому підкреслюється взаємозв'язок образотворчої, художньої і мовленнєвої діяльності, що об'єднують образне мовлення і художній образ. Прикладом такого синтезу може слугувати образотворчо-мовленнєва діяльність. Образотворчо-мовленнєва діяльність дітей є різновидом художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності для її збагачення, спрямування, стимулювання та коментарю (Т. Алієва, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, Ю. Косенко, Ю. Руденко) [8; 57; 140; 271; 330; 528]. Адже мовлення – важливий компонент образотворчої діяльності дітей, і дуже важко виокремити у спостереженні та аналізі, наприклад процесу малювання, пов'язаного з акомпануванням дитиною своїх дій, коментуванням створюваного сюжету (який народжується одночасно принаймні на двох рівнях – вербальному й образотворчому), межі кожного виду художньої діяльності. Слово підштовхує, збагачує, стимулює рухи рук, потік думки, а зображення, що виникають, плетуть нові словесні образи.

Так, образи, створені засобами кольору, лінії, форми, композиції, стають більш цільними, яскравішими, якщо опосередковуються мовленням.

У процесі занурення дітей в активну мовленнєву діяльність на заняттях із образотворчої діяльності, у них формується образотворчо-мовленнєва компетенція – як результат художньо-творчої діяльності, в якій мовлення організує, спрямовує, супроводжує, регулює процес образотворення; та, у свою чергу, збагачує й увиразнює, надає образності мовленню дитини (С. Макаренко) [410].

На тлі природної емоційності чи не найактивнішою у дітей стає мовленнєва діяльність – відбувається „бурхливий” ріст словника, мовлення характеризується недовільною виразністю стилістичних форм емоційного характеру. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток контекстного мовлення. При цьому найбільше використовуються такі засоби виразності, як емоційна інтонація, словесні повтори, дієслівність, інверсія, уривчасті конструкції, гіперболи: в мовленні починають з’являтися епітети. Виразність висловлювань п’ятирічок також підсилюється за рахунок широкого використання невербальних комунікативних засобів (жестів, міміки). Розвивається уважність до точного вживання слів та словотворення; виявляється прагнення до самоствердження, визнання через мовлення (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Люблінська, Л. Парамонова, Ж. Піаже) [119; 266; 402; 472; 486].

Упродовж розвитку дитини від народження до 7 років відбувається зміна провідних діяльностей, а саме: безпосередньо-емоційне спілкування дитини з дорослим (перший рік життя); предметно-маніпулятивна діяльність (1–3 роки); сюжетно-рольова гра (3–6 років); навчальна діяльність молодших школярів.

У надрах предметно-маніпулятивної діяльності формуються передумови інших видів дитячої діяльності (ігрової, трудової, пізнавальної, продуктивної), що знайшло відображення в дослідженнях попередніх років В. Гербової, В. Логінової, О. Радіної [154; 381; 515]. У системі взаємодії

діяльностей за функціональними ознаками пріоритетними є такі види: пізнавальна, мовленнєва, комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності. У пізнавальній діяльності словник дітей збагачується побутовою, спеціальною термінологією, розширюється відповідно до тем.

Провідною діяльністю дошкільників, за традиційним баченням учених (Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, С. Ладивір, Н. Михайленко) [680; 267; 336; 357; 435], є гра. У провідній діяльності виникають і всередині неї диференціюються нові види психічної діяльності, що створює умови для переходу до наступного етапу. Крім цього, саме в ній перебудовуються також часткові, окремі психічні процеси. Провідною діяльністю є не стільки стосовно інших видів діяльності (кожна з яких має певне значення для розвитку), скільки стосовно формування новоутворень як основних психологічних змін в особистості на кожному етапі онтогенезу.

На різних вікових етапах дошкільного дитинства дітям притаманні різні види ігор, оскільки вона (гра) розвивається паралельно з розвитком самої дитини та проходить шлях від елементарного маніпулювання предметами в ранньому віці через розвиток різноманітних предметних дій у процесі конструктивних ігор у молодшому дошкільному віці до опанування соціальних ролей у сюжетних іграх у середньому та старшому дошкільному віці. Причому, якщо на початку роль, що виконується, підказується дитині предметом, а потім навпаки – предмет стає знаряддям у спланованому сюжеті гри. Поступово гра відокремлюється від практичної діяльності й переходить певною мірою на віртуальний рівень уявної гри. І хоча сюжети переважно досить примітивні, а задуми не завжди доводяться до логічного кінця, проте вже чітко простежується їх сюжетний зміст. Надзвичайно важливе значення гри для розвитку словника дошкільників, бо виготовляючи та добираючи атрибути, діти усвідомлюють їх назви, а в різних видах ігор відбувається засвоєння понятійного поля. Стосовно дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язаних є ігрова діяльність. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву

активність і водночас спрямовують розвиток гри. Гра – перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та вільними висловлюваннями дітей. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей розглядається як двокомпонентний утвір, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри (Н. Луцан) [399].

Важливим засобом розвитку словника є побутова діяльність, що задовольняє потреби дитини як біологічні, так і соціальні. У побутовій діяльності дошкільниками засвоюються назви побутових предметів, формуються вміння користуватися ними. Діти оволодівають нормами, що регулюють взаємовідносини в побутових процесах і визначають правила культури поведінки, спілкування з іншими; формуються усвідомлення щодо необхідності виконувати різні побутові процеси, дотримуватися культурно-гігієнічних навичок як за власною ініціативою, так і відповідно їхньої особистої, суцільної значущості. В середині предметної діяльності з появою самообслуговування, виконання дошкільниками посильних трудових доручень з'являються елементи трудової діяльності, де мета – зміна, перетворення довкілля, спрямована на створення суспільно-корисного продукту. Види й форми праці ускладнюються в напрямі: самообслуговування, доручення, чергування, господарсько-побутова праця, праця в куточку природи, у природі, ручна праця. У процесі трудової діяльності відбувається істотне збагачення словника.

Продуктивні види діяльності в дошкільному віці, до яких належать образотворча й конструктивна, також сприяють розвитку словника дітей, бо продуктивну діяльність науковці (Т. Казакова, О. Саприкіна) [297; 541] визначають як діяльність, що моделює предмети довкілля, залучає дітей до створення реального продукту, в якому уявлення про предмет, явище, ситуацію одержує матеріальне втілення в малюнку, конструкції, об'ємному зображенні. Роль образотворчої діяльності полягає в тому, щоб спонукати до словотворення, стимулювати бажання сказати своє слово. У процесі образотворчої діяльності дитина набуває вмінь, що дозволяють їй передавати

зміст побаченого матеріалу в малюнку, виробак (ліпленні, аплікації); розвивається вміння створювати, втілювати свої задуми за допомогою засвоєних специфічних виразних засобів образотворчої діяльності; розвиваються творчі здібності, знакова й символічна функції дитини, що дозволяє моделювати предмети й явища довкілля, більш глибоко пізнавати їх. Роль конструктивної діяльності полягає в засвоєнні слів, що позначають дії, просторові відносини, адже – це процес створення різноманітних конструкцій із різних матеріалів, що передбачає взаємне розташування частин, елементів, а також способи їх поєднання. (Г. Урунтаєва) [602]. У процесі такої діяльності розвивається уявлення дошкільників, їхні мисленнєві операції, зокрема аналіз, синтез, узагальнення. Конструктивна діяльність вимагає від дитини здійснювати обстеження предметів, щоб виокремити частини, визначити структуру, характер з'єднання окремих елементів.

Активність людини (діяльність) уже з раннього віку регулюється вимогами суспільства. Зміст діяльності не визначається цілком потребою, що її зумовила. Якщо потреба як мотив дає поштовх до діяльності, стимулює її, то самі форми й зміст діяльності встановлюються суспільними умовами, вимогами й досвідом дитини.

Діяльність впливає на поведінку дитини, і в ній реалізуються цілеспрямовані дії. Водночас діяльність пов'язана з пізнавальними та вольовими процесами, розглядається як внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомлюваною метою. У діяльності важливою є наявність мотиву та усвідомлюваної мети (Л. Виготський, С. Рубінштейн) [119; 527].

Мотиваційна сфера людини, як й інші психологічні якості, мають свої джерела в практичній діяльності. У самій діяльності можна виявити ті складові, що відповідають елементам мотиваційної сфери, функціонально та генетично пов'язані з ними. Між структурою діяльності, будовою мотиваційної сфери людини існують відношення ізоморфізму, тобто взаємної

відповідності. В основі динамічних змін, що відбуваються з мотиваційною сферою людини, лежить розвиток системи діяльностей, які, у свою чергу, підпорядковуються об'єктивним соціальним законам. Таким чином, ця концепція пояснює походження й динаміку мотиваційної сфери людини. Вона демонструє, як може змінюватися система діяльностей, яким чином виникають і зникають окремі її види й операції, які модифікації відбуваються з діями (О. Запорожець) [267].

Процес діяльності складається з послідовних ланок. Перша ланка – постановка цілей, вибір дій, що потрібно виконати. Кожен вид діяльності має свої мотиви й включає можливість виконання найрізноманітніших дій. Часто мета супроводжується вибором. Якщо у виборі беруть участь мотиви, що стосуються різних видів діяльності, то це призведе до боротьби мотивів. Коли рішення прийнято, мету поставлено, необхідно визначити засоби й способи її досягнення. Ця друга ланка процесу діяльності й розглядається як орієнтовна частина дії. Саме виконання дії, використання вже знайдених засобів і способів (виконавча частина дії) – третя ланка процесу діяльності. Заключна ланка – контрольна частина дії, що здійснюється одночасно з виконавчою частиною. Кожна ланка може бути представленою дуже широко і включати, у свою чергу, декілька більш часткових ланок, а може, навпаки, проходити дуже швидко й непомітно або взагалі бути відсутньою (І. Зимняя) [278].

Уже в перші роки життя в дитини закладається підґрунтя для оволодіння найпростішими формами діяльності. Мовленнєва діяльність, як зазначає А. Богуш, має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність, тобто передбачає постановку мети, планування та здійснення плану, зіставлення мети й результату. Мовленнєва діяльність дитини безпосередньо пов'язана з навчанням, а фізіологічною основою навчання дитини є утворення довгих рядів і складних систем умовних рефлексів як взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх подразників [63].

На думку І. Горєлова, слово в мовленнєвій діяльності виникає в тому випадку, коли мовець розуміє призначення предмета або сутність явища, але не має готового синоніма до розгорнутого опису [219].

Мовленнєва діяльність посідає особливе місце серед різних видів діяльності. Розробка теорії мовленнєвої діяльності припадає переважно на ХХ ст.: Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, Ф. де Сосюр, Л. Щерба [122; 254; 367; 396; 573; 677]. У межах лінгвістичного підходу (Л. Щерба) мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох аспектів мови нарівні з „психічною організацією”, „мовною системою”, „мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння й розуміння. Звідси й виокремлення в лінгводидактиці видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання й письмо. Слухання й читання – це рецептивне мовлення, а ті, хто слухає або читає – реципієнти. Говоріння й письмо належать до продуктивного мовлення. Мовців та читців називають продуцентами. У дошкільному навчальному закладі діти опановують лише двома видами мовленнєвої діяльності – слухання та говоріння [677].

За психологічним підходом (Л. Виготський, О. Леонтєв) [118; 369] мовленнєва діяльність розглядається однаково з іншими видами пізнавальної діяльності людини як форма спілкування, опосередкована мовою, що історично склалася в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей.

У межах психолінгвістичного підходу (І. Зимняя, О. Леонтєв) [280; 369] мовленнєва діяльність визначається як процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; специфічний вид діяльності (деяка абстракція), що не співвідноситься безпосередньо з „класичними” видами діяльності (пізнавальною, ігровою, навчальною). Мовленнєва діяльність у формі окремих мовленнєвих дій обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Цей вид діяльності як такий має місце лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, лежить в її основі і спонукає її, не може бути задоволений іншим способом, крім мовленнєвого.

Отже, мовленнєва діяльність може виступати або ж як цілком самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, при цьому її складовими виступають мовленнєві дії, що мають за мету підпорядкованість загальній меті діяльності; мовленнєві операції (різні, відповідно до умов) або мовленнєві дії, що входять до складу інших немовленнєвих дій. Отже, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація, які повинні стати предметом їх розвитку далі.

Ф. де Сосюр розрізняв мовну і мовленнєву діяльність. Мовна діяльність передбачає діяльність із теоретичним мовним матеріалом, системою мови. Цей вид діяльності є водночас і суспільним продуктом, і сукупністю необхідних умовностей, прийнятих у суспільстві для забезпечення реалізації мовної здатності індивідами, тобто вона належить як до царини індивідуального, так і до царини суспільного. Вивчення мовної діяльності, на думку науковця, поділяється на дві частини: перша, найголовніша, за свій предмет має саму мову як суспільну по суті та незалежну від індивіда: це наука виключно психічна (мовна діяльність). Друга частина, другорядна, має за свій предмет індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, вона психофізична (мовленнєва діяльність) [573, с. 32].

Основою мовленнєвої діяльності є мова, водночас і вона, і мовленнєва діяльність тісно пов'язані між собою, зумовлюють одна одну, оскільки мова є необхідною, щоб мовлення було зрозумілим і результативним, з іншого боку, мовлення необхідне, щоб сформувалася мова. Отже, в історичному плані „факт мовлення” завжди передує мові. Проте, тільки слухаючи інших, ми навчаємося своєї рідної мови. Завдяки мовленню мова розвивається, у людини змінюються і формуються мовні навички від вражень, отриманих під час слухання інших [573, с. 32].

Л. Щерба у статті „Про потрійний аспект мовних явищ та про експеримент у мовознавстві” виокремив три аспекти мовних явищ:

- мовленнєва діяльність – процеси говоріння і розуміння;
- мовні системи – словники та граматики мов;

– мовний матеріал – сукупність усього того, що мовиться і розуміється цією спільнотою [677].

Мовленнєву діяльність досліджували такі психологи, як Л. Виготський, І. Зимняя, О. Леонтьєв [118; 280; 366]. За О. Леонтьєвим, мовленнєва діяльність – це процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; ланцюг мовленнєвих дій, що обслуговують усі інші види діяльності та входять до їх структури [366, с. 27]. Водночас, мовленнєва діяльність, як така, має місце тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив мовленнєвої діяльності не може бути задоволений ніяким способом, окрім мовленнєвого.

О. Леонтьєв виокремлює ознаки мовленнєвої діяльності:

- предметність мовленнєвої діяльності, вона відбувається у конкретному довкіллі, в реально наявному об'єктивному світі;
- цілеспрямованість мовленнєвої діяльності, яка означає, що будь-який акт діяльності характеризується кінцевою метою, а будь-яка дія – проміжною ціллю, що плануються суб'єктом наперед;
- мотивованість мовленнєвої діяльності: кожний акт будь-якої діяльності стимулюється декількома мотивами, що зливаються в єдине ціле;
- ієрархічна (вертикальна) організація мовленнєвої діяльності, що передбачає ієрархічну організацію її одиниць;
- фазна (горизонтальна) організація діяльності [366, с. 49–50].

За І. Зимньою, мовленнєва діяльність – це процес активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовою і зумовленої ситуацією спілкування взаємодії людей між собою [279, с. 28]. На відміну від О. Леонтьєва, І. Зимняя вважає, що мовленнєва діяльність може бути окремим самостійним видом діяльності; активним, цілеспрямованим, мотивованим, предметним (змістовим) процесом видавання чи прийняття сформованої і сформульованої завдяки мові інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування.

Мовленнєва діяльність визначається взаємодією трьох чинників – знанням одиниць мови та правил її сполучення, навичками користування цими одиницями та правилами, комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації (І. Зимняя) [278, с. 11].

Вперше фазову будову мовленнєвої діяльності визнав С. Рубінштейн [527]. Сьогодні вчені виділяють різну кількість фаз, які проходить мовленнєва діяльність: три (І. Зимняя) [280], чотири (Т. Ладиженська) [358], п'ять (О. Леонтьєв) [364].

І. Зимняя виділяє такі фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку, виконавчу. Джерелом будь-якої діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба, яка стає мотивом мовленнєвої діяльності. Орієнтовно-дослідницька фаза виконує функцію аналізу ситуації й умов мовленнєвої діяльності, планування та програмування внутрішньої організації мовленнєвої діяльності. Отже, мовець складає подумки план спілкування, план своєї мовленнєвої діяльності. Третя фаза – виконавча, що виконує регулювальну функцію та функцію контролю [277].

Крім означених функцій мовленнєва діяльність виконує й низку інших: функцію узагальнення, комунікативну або пізнавальну, номінативну, емоційно-виразну, емотивну, маркірування, дискритичну, фатичну. Провідною й основною функцією мовленнєвої діяльності є комунікативна, що забезпечує єдність спілкування й узагальнення в мовленнєвій комунікації. Значущою є також функція оволодіння суспільно-історичним досвідом людства. Специфікою мовленнєвої діяльності є те, що її знаряддям виступають знаки мови. Найважливішою особливістю мовленнєвої діяльності є її яскраво виражений соціальний характер, оскільки вона здійснює соціальну взаємодію між людьми у процесі комунікації, спілкування (В. Глухов) [158].

До структури мовленнєвої діяльності, на думку психологів (І. Зимняя) [277], входять: мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт,

мовленнєва ситуація. За І. Зимньою, структура мовленнєвої діяльності включає:

- мову (засіб здійснення діяльності, сукупність усіх мовних ресурсів, а також правил їх реконструювання; соціально-культурне надбання);
- мовлення (сукупність способів здійснення діяльності; види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо; культурно-історичний досвід уживання мови);
- мовленнєва здібність (сукупність індивідуальних привласнень мови та видів мовлення з культурно-історичного досвіду суспільства; передумови здійснення мовленнєвої діяльності);
- об'єкт мовленнєвої діяльності (мовленнєві дії індивідів та їх продукти (для рецептивної діяльності); внутрішній стан індивіда (для продуктивної);
- мовленнєві дії (сукупність систем мовленнєвих дій, що виконуються у процесі мовленнєвої діяльності; динамічний аспект мовленнєвої діяльності; зовнішні впливи, що стимулюють мовленнєву діяльність);
- продукт мовленнєвої діяльності (все те, що сказано і написано (у ході продуктивної діяльності); зміна внутрішнього стану індивідів (у ході рецептивної діяльності) [279].

Різновидом людської діяльності виступає навчальна діяльність, цілеспрямована діяльність, змістом якої є оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять (В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова) [231; 681; 278; 418]. Така діяльність спонукається адекватними мотивами, ними можуть бути мотиви засвоєння узагальнених способів дій, або мотиви особистісного зростання, власного вдосконалення. Згідно діяльнісно-особистісної концепції (І. Зимня, О. Леонтьєв), навчання буде дієвим лише за умови, коли дитина включається в різноманітні види діяльності й оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності [278; 368].

Важливими структурними компонентами навчальної діяльності є контроль (самоконтроль), оцінка (самооцінка) та навчальні дії, що їх

супроводжують, контрольні, оцінно-контрольні. Стосовно дітей дошкільного віку правомірно говорити лише про наявність передумов володіння окремими компонентами навчальної діяльності. Діти усвідомлюють спосіб виконання завдань, диференціюють завдання „що робити?” від завдання „як робити?”. Засвоєння окремих компонентів навчальної діяльності відбувається в дошкільних навчальних закладах на спеціально організованих заняттях (Н. Гавриш, О. Савченко) [144; 534]. Дошкільник у процесі навчальної діяльності засвоює певну систему знань, умінь і навичок, як результат, одержує певну освітню компетентність, що розглядається сьогодні Базовим компонентом дошкільної освіти. Навчання мовленнєвої діяльності має відбуватися з позиції формування її як самостійної, якій притаманна вся повнота своїх характеристик діяльності.

Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови базується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні (пізнавальні), емоційні, вольові здібності учня. Він передбачає формування системи компетенцій (комунікативної – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної). Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови включає:

- види мовленнєвої діяльності, що реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особистості;
- психічні й фізіологічні процеси мовлення, що відбуваються під час сприймання чи продукування усного і писемного мовлення;
- текст як продукт висловлювання в тій чи іншій формі;
- сферу спілкування (освітню, професійну, суспільну та особистісну);
- стратегію спілкування (мовленнєву поведінку в різних мовленнєвих ситуаціях);
- завдання як певні цілеспрямовані дії, які мовець розв’язує під час спілкування.

В основу роздумів науковців щодо тлумачення поняття „мовна особистість” покладено визначення, запропоноване у Державному стандарті загальної середньої школи з української мови. У ньому під „мовною”

розуміють особистість, яка „володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення” [237, с. 18]. Конкретизують феномен „мовна особистість” дослідження М. Вашуленка, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук [92; 425; 471; 480]. Зокрема, М. Пентиліук вважає, що „мовна особистість” – це людина, „що вільно і легко висловлюється рідною мовою за будь-яких життєвих обставин, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення” [480, с. 10]. Л. Мацько розуміє під „мовною особистістю” таку людину, „яка не тільки знає українську мову, а й здатна вільно самовиражатися рідною мовою, пропагувати її, захищати і розвивати, тобто ставитися до неї свідомо, з почуттям відповідальності за її долю” [424, с. 118]. На наш погляд, носія мови можна назвати мовною особистістю у тому випадку, коли він свідомий щодо вибору мови (певного лінгвістичного коду) для здійснення комунікації, розуміє мову, як „фактор, що цементує націю” (А. Загнітко) [259, с. 66], як „генетичний код нації”, „носія усіх духовних і культурних надбань народу” (І. Огієнко) [461, с. 138], а також володіє мовною, мовленнєвою, комунікативною та лінгвоестетичною компетенціями.

У контексті особистісно-орієнтованого навчання серед існуючих моделей навчання ми не обираємо модель, пов’язану з передаванням знань, умінь і навичок у широкому спілкуванні дорослих із дітьми в різних видах діяльності. Оскільки цей шлях призводить до нагромадження суми емпіричних, побутових знань, які, як правило, обмежені вузькою сферою тієї чи тієї діяльності, конкретних завдань спілкування. Доцільною ми вбачаємо іншу модель, пов’язану з організованим, систематичним зануренням дітей в активний процес пізнання, адже саме активність дітей, включеність усіх психічних процесів створює максимально сприятливі умови для засвоєння лексики, розуміння значення слів і словосполучень.

Важливою вимогою навчання є послідовність запропонованого дітям змісту та способів розумової діяльності, які передбачають перехід від

простого до складного, від близького до далекого, від конкретного до абстрактного, що забезпечує рух дитини від незнання до знання, від неповного знання до більш повного. Навчання не може бути визнано успішним, якщо дитина не оволодіває певними пізнавальними вміннями і навичками.

Навчання – це подвійний процес „накопичення знань і оволодіння способами оперування ними”. В умовах навчання обидва ці процеси рівномірно прогресують. При неправильній організації навчання може відбуватися відставання одного процесу від іншого, а отже, інтенсивне накопичення знань може поєднуватися з недостатнім зростанням умінь оперувати ними. Для правильного розв’язання проблеми взаємовідношень знань і мислення необхідно враховувати подвійну природу не лише знань, але й самого мислення (В. Лозова, О. Савченко) [382; 534].

Розуміння навчання як подвійного процесу накопичення знань, оволодіння способами оперування ними знижує гостроту цієї суперечності. Научування, якщо воно не тільки розкриває зміст поняття, але й включає також навчання способам оперування ним, не перешкоджає, а навпаки, сприяє здійсненню творчого акту мислення.

Специфіка підходів до навчання лексики виявляється як у методичних принципах, так і в їх реалізації, тобто організації змісту, процесу навчання, доборі засобів, прийомів навчання. Науковці (А. Богуш, Н. Гавриш) виокремлюють загальні підходи навчання лексиці: спрямованість на формування практичних навичок володіння лексикою; домінування усного мовлення над писемним [65; 136].

Розвиток мовлення дитини опосередковано навчанням: дитина навчається говорити, проте це цілком не означає, що оволодіння мовленням, рідною мовою є в цілому результатом спеціальної навчальної діяльності, мета якої для дитини – це вивчення мовлення. Така навчальна діяльність включається надалі – при вивченні граматики, тобто системи норм мови, якою на практиці вже володіє дитина, при оволодінні – на базі усного

мовлення – писемним мовленням, водночас первинне оволодіння рідною мовою, живим мовленням здійснюється у процесі життєво мотивованої діяльності спілкування. Лише цим шляхом відбувається розуміння мовлення як мовлення. Дитина нормально оволодіває мовленням – навчається говорити – користуючись мовленням у процесі спілкування, який організовується дорослим так, щоб був результат – оволодіння мовленням. Навчальна діяльність, у якій ставилася б спеціальна мета – оволодіння мовлення, виділяється результатом, а не метою. Виникаючи на основі останньої, навчальна робота над мовленням і доробляє те, що зароджується до і незалежно від неї. Спосіб оволодіння мовленням суттєво вирізняється від способу, яким людина, навчаючись математиці, оволодіває алгеброю чи аналізом, він органічно пов'язаний із природою мовлення: мовлення, повноцінне мовлення людини – не система знаків, значення та вживання яких може бути свавільно встановлено й вивчено. Власне слово живого мовлення, на відміну від знака, що засвоюється свавільно, має свою історію, у ході якої воно набуває свого незалежного значення. Для оволодіння словом необхідно, щоб воно не було просто вивчене, а вживання включалося в життя та діяльність промовця, задовольняючи його реальні потреби (С. Рубінштейн) [527].

Системний підхід до мовленнєвого розвитку, в контексті якого складаються найбільш сприятливі умови для опанування словника дитиною було запропоновано науковцями під керівництвом О. Ушакової. Означена система комплексного навчання передбачала відбір мовного змісту, доступного для дитини-дошкільника та його методичне забезпечення; виокремлення пріоритетних ліній в освоєнні мови (в лексиці – це робота над смисловою стороною слова, в граматиці – формування мовних узагальнень, у монологічному мовленні – розвиток уявлень про структуру зв'язного висловлювання різних типів); уточнення структури взаємозв'язку різних розділів мовленнєвої роботи і зміна цієї структури на кожному віковому етапі; виявлення індивідуальних особливостей оволодіння мовою в різних

умовах навчання; взаємозв'язок мовної та художньої діяльності в розвитку творчості дошкільників; наступність змісту і методів мовленнєвої роботи між дошкільними установами і початковою школою [609].

Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність реалізується через організацію та проведення мовленнєвих занять. У сучасній дошкільній лінгводидактиці методичні аспекти мовленнєвих занять достатньо розроблено (А. Богуш) [60]. Зазначимо, що домінантна лінія цих пізнавальних занять – збагачення уявлень дітей про довкілля, а розвиток словника забезпечує ефективність цієї роботи, водночас відбувається і зворотній ефект, оскільки активні процеси сприйняття різноманітного наочного матеріалу ігрові дії допомагають дітям осмислити значення слів і словосполучень. Водночас, зазначимо, що саме кількісному накопиченню словника приділяється найбільше уваги. Робота над формуванням значення слів відбувається безсистемно, переважно в процесі художнього аналізу літературного тексту. Майже не розробленим залишається питання з виховання інтересу до слова дошкільників, поважного ставлення до власного мовлення, що є, на нашу думку, обов'язковою умовою успішності розвитку словника.

Узагальнюючи зазначене стосовно навчально-мовленнєвої діяльності, зауважимо, що найбільш точно її визначено було зроблено А. Богуш, яка визначає навчально-мовленнєву діяльність як організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій, планування дій. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, аудіо-, грамзапису). У процесі навчально-мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві навички дітей, уміння, що обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню,

музичну, природничу). Словникова робота – важливий напрям і вагома складова навчально-мовленнєвої діяльності [59].

Зміст словникової роботи невідривний від змісту й спрямованості навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, що визначається визначається Базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей „Дитина”, „Дитина в дошкільні роки”, „Я у світі”, що рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [240; 239; 28]. Названі програми зазначають, що словникова робота знаходить своє втілення у різних формах навчально-виховного процесу: спеціально організованій навчальній діяльності (заняття), грі, самостійній діяльності дітей (художня, рухлива, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька), індивідуальній роботі, спостереженнях, екскурсії, походах, святах та розвагах, гуртках, що можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально залежно від віку дітей.

Однак, звичайно, основною формою організованої роботи з розвитку словника залишаються заняття, серед яких виокремлюють предметні й інтегровані. Адже мовленнєві заняття, які будуються за комунікативним принципом, привчають дитину до уважного ставлення до змісту мовлення, привчають добирати найбільш точні за смислом слова. На кожному занятті створюються оптимальні умови для справжньої мотивації дитячого мовлення та потреби в ньому: дитина повинна знати, чому, навіщо вона говорить; забезпечується головна умова спілкування – адресованість мовлення дітей: дитина обов’язково будь-кому адресує запитання, повідомлення, спонукання (переважно однолітку); стимулюється та підтримується мовна ініціатива (мовна активність) кожної дитини; здійснюється цілеспрямований відбір змісту для обговорення, основу якого складає особистий емоційний, побутовий, ігровий, пізнавальний і міжособистісний досвід дітей; широко

використовуються різні комунікативні засоби: образно-жестові, мімічні, вербальні, інтонаційні.

Науковці (Н. Гавриш) [144] доводять, що найбільш доцільним способом організації мовленнєвих занять є підгруповий спосіб. Адже, як правило, у загальногрупових заняттях не забезпечуються умови вправління кожної дитини у вживанні нових слів, застосуванні слів в активному мовленні. На це просто немає необхідного часу. А коли заняття організуються за підгрупами від 4 до 6–7 дітей, то така наповнюваність підгруп є оптимальною для забезпечення „мовної гущини” заняття, активного спілкування та активного промовляння мовного матеріалу, що передбачено заняттям, а також для створення та збереження комунікативних ситуацій. Щоб забезпечити максимальну мовну активність дітей, на занятті створюється невимушена обстановка, яка спонукає дитину до спілкування.

Необхідність забезпечення діяльнісного характеру засвоєння словника було сформульовано ще Є. Тихеєвою, яка підкреслювала, що оволодіння рідною мовою, мовленням як найголовнішим засобом пізнання та специфічно людським способом спілкування залишається одним із першочергових завдань у роботі з дітьми впродовж дошкільного дитинства; і запропонувала власну схему створення освітнього простору для дітей, своєрідність якого полягає у включенні дидактичних матеріалів, іграшок, ігор (у формі трудових куточків), що забезпечуватимуть цілеспрямовану організацію інтеграційних видів ігрової, трудової діяльності як у формі навчання, так і в формі самостійної роботи дітей дошкільного віку. Істотне доповнення до цілісної системи Є. Тихеєвої – комплекс психолого-педагогічних засобів виховання, навчання дитини-дошкільника, що включає методи та прийоми актуалізації провідних видів дитячої діяльності (гра, праця) за рахунок провокації вихователем педагогічних ситуацій; організацію ігор-занять і створення умов для самонавчання дітей, закріплення отриманих знань, умінь і навичок [595].

Одним із видів мовленнєвої діяльності є художньо-мовленнєва діяльність, тобто діяльність, пов'язана зі сприйманням літературних творів, виконанням їх,

відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю (А. Богуш) [59]. Ключовими напрямками в організації художньо-мовленнєвої діяльності є розвиток художньо-естетичного сприймання та словесної творчості; розвиток мовлення, виховання культури мовлення; літературознавча підготовка; збагачення емоційно-чуттєвого, когнітивного досвіду. Змістовою стороною художньо-мовленнєвої діяльності є формування різних видів компетенцій: художньо-мовленнєвої, когнітивно-мовленнєвої, виразно-емоційної, поетично-емоційної, оцінно-етичної, театральної-ігрової.

Важливою в аспекті збагачення словника дітей є мовленнєво-ігрова діяльність, яку Н. Луцан визначає як двокомпонентний утвір, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Дослідницею у мовленнєво-ігровій діяльності виокремлено та схарактеризовано такі аспекти, психологічний, лінгвістичний, лінгводидактичний, естетичний; запропоновано якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності: доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність. Обґрунтовано поняття „мовленнєво-ігрова компетенція”, під якою дослідниця розуміє комплексну характеристику особистості дитини, полікомпонентне утворення, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-поетична, театральної-ігрова та ігрова компетенції [400].

Разом із навчально-мовленнєвою та художньо-мовленнєвою діяльністю діти дошкільного віку задіяні в спілкуванні як комунікативній діяльності, що супроводжує всі види діяльності людини, яка не може жити, працювати, задовольняти свої духовні потреби, не спілкуючись із іншими. Спілкування є одним із важливих чинників соціального розвитку дитини; розглядається вченими як вид спільної діяльності людей, складної взаємодії, у процесі якої відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками; взаємне передавання один одному повідомлень, установлення контактів між людьми та групами, що включає в себе комунікацію (взаємодію), соціальну перцепцію (Т. Піроженко) [490].

О. Леонтьєв зазначає, що спілкування виступає у двох варіантах: а) предметно-орієнтованому, тобто здійснюється в сумісній не комунікативній діяльності, як генетично висхідний тип діяльності, обслуговує предметну діяльність; б) суто спілкування, що не входить до спільної комунікативної діяльності [368]. За словами науковця, „чисте” спілкування виступає самостійним видом діяльності й може бути соціально-орієнтованим; як полікомпонентний утвір охоплює процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (зв'язки та впливи учасників), перцепцію (сприймання органами чуття), передбачає не лише наявність широкого словникового багажу, що актуалізується відповідно до теми бесіди, а передусім навчання розуміння іншого, теми розмови, тобто лексичного значення, сутності слів, що складають зміст розмови.

У процесі розвитку дитини її свідомість формується в спільній із однолітками діяльності. Дитина навчається розуміти інших і себе, керувати собою й оцінювати власні вчинки. Виникає протиріччя: з одного боку закони розвитку особистості можна розкрити лише вивчаючи різні види діяльності, а з іншого – всебічний розвиток особистості залежить від того, які саме види діяльності складають зміст навчально-виховного процесу.

Таким чином, діяльнісний підхід до організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі зумовлений тим, що мовленнєва діяльність є специфічним видом діяльності, розвиток словника дитини відбувається в діяльності, зокрема навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, мовленнєво-ігровій. Означений підхід до організації лексичної роботи полягає в усвідомленні навчання мови як специфічної діяльності, в процесі якої дитина засвоює лексико-граматичний склад рідної мови.

Останнім часом учені почали виділяти компетентність як окремий підхід до навчання мови. Одним із ключових підходів, на яких базувалося наше дослідження був компетентнісний, який знайшов висвітлення у працях таких українських науковців, як Н. Бібік, А. Богуш, В. Болотов, О. Локшина, А. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, І. Тараненко,

Г. Фрейман [48; 65; 77; 383; 460; 473; 495; 534; 591; 630]. Компетентісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожний мовець. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виділяють загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички) та лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні та інші компетенції. Виходячи з того, що компетенції є системою знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості виконувати певні дії, цей підхід орієнтує на розвиток загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукування або сприйняття висловлювань (текстів), пов'язаних із певними темами у специфічних сферах спілкування [257].

Узагальнюючи досвід вищеназваних науковців, можна стверджувати, що під компетентністю доцільно розуміти комплексну інтегровану рису особистості, яка визначає рівень особистісного розвитку, що складається у процесі освіти та виховання. Ця якісна характеристика особистості передбачає не тільки структуровані набори знань, умінь, навичок, але й ціннісне ставлення, творчі здібності та аналітичне мислення, що дозволяють особистості виявляти, ідентифікувати та розв'язувати завдання, характерні для певної сфери діяльності.

У низці тлумачних словників під компетенцією розуміють „коло питань, явищ, у яких певна особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ” [94; 376; 377]. У проаналізованих тлумаченнях компетенції загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід, подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою.

Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, необхідних для володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету й результату діяльності (А. Хуторський) [644].

Необхідність чіткого розмежування категорій компетентності та компетенції зумовлена тим, що в науковій літературі нерідко можна знайти взаємозаміну термінів „компетентність” та „компетенція”. В деяких випадках ідеться про ключові компетентності, в інших – про ключові компетенції.

Узагальнення сказаного дало підстави для висновку про те, що компетентність та компетенція – це поняття, які необхідно розмежовувати, оскільки вони є поняттями різних рівнів; поняття компетенцій та компетентностей є значно ширшим за такі поняття, як знання, уміння, навички, тому що вони передбачають спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), її здатність переборювати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення, характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості; також можна називати компетентністю володіння людиною певною компетенцією, що вимагає особистісного ставлення до неї і до предмета діяльності; необхідно запроваджувати ціннісний системний і взаємоузгоджений підхід до систематизації понять компетентності, компетенції та ключових компетентностей, необхідних для забезпечення інтеграції української освіти до світових загальноосвітніх процесів.

Стосовно опанування мовлення Н. Хомський визначає компетенцію як здатність особистості до виконання мовленнєвої діяльності рідною мовою, а також до іншомовної мовленнєвої діяльності [640]. В цьому визначенні Н. Хомський протиставляє поняття „компетенції” як знання мовних знаків,

правил їх поєднання між собою, виконання як здатності користуватись такими знаками у мовленнєвому спілкуванні, що, на думку А. Щукіна [679, с. 199] відповідає сутності компетентності, як здатності користуватись отриманими знаннями, навичками, вміннями у процесі мовленнєвого спілкування, адекватного комунікативному завданню конкретної сфери спілкування.

Аналіз поглядів науковців щодо визначення сутності понять „компетенція” і „компетентність” дає підстави констатувати: попри певну неузгодженість думок учених стосовно цієї проблеми, динаміка її опрацювання свідчить про високий рівень її актуальності для сучасної освіти. Найзначущою складовою компетентності є досвід особистості здійснювати діяльність.

Поняття „компетентність” вивчають також українські вчені, наприклад, О. Пометун вважає, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання, і які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв’язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, притаманні певній сфері діяльності. Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов, потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань [495].

Розглянемо підходи до означення поняття „компетентність”. Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню і вихованню, зорієнтованих на становлення фахівця як суб’єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної рольової палітри [324]. Науковці (Є. Шишов) [668] стверджують, що компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин; розвиває вміння розв’язувати найрізноманітніші життєві проблеми,

отримувати й критично аналізувати інформацію, приймати рішення, оцінювати соціальні наслідки дій, працювати у групі, знаходити нові рішення. Отже, компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. У людини мають бути певні знання – інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати у розв’язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини.

Важливою для нашого дослідження є думка про активну позицію особистості в опануванні будь-якою діяльністю для набуття компетентності. Саме тому науковці (Н. Бібік, О. Дрогайцев, О. Пометун) розглядають її як результативно-діяльнісну характеристику освіти, співвідносячи рівень компетентності з рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [50; 246; 495]. Ця думка підкреслюється у визначенні Дж. Равена, який схарактеризував компетенцію як мотивовану здатність успішно виконувати будь-яку діяльність [514]. Своєрідною є думка про те, що компетентність є характеристикою місця, а не особи, що ми розуміємо як намагання автора співвіднести її з успішністю в конкретній діяльності, а не з набуттям особистості в цілому [514, с. 17].

Згідно загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти комунікативні мовні компетенції, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби складаються з лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів.

Базовий мінімум знань, умінь і навичок дитини дошкільного віку розглядається сучасними вченими (А. Богуш, О. Кононко, Б. Крафт, К. Менг, Л. Парамонова, М. Подд’яков) [60; 327; 341; 429; 472; 493] як складна, інтегрована одиниця, поліаспектна освіта, що становить сукупність мінімальних одиниць вимірювання різноманітних компетенцій дитини-

дошкільника. Складовою частиною базисного компонента виступає комунікативна компетенція (А. Андрієвська, Б. Крафт, К. Менг) [11; 12; 341; 429], яка включає мовну й мовленнєву.

Термін „мовна компетенція” введено в науковий обіг Н. Хомським усередині ХХ століття [639]. На думку академіка А. Богуш, розуміння Н. Хомським „мовної компетенції” як здатності виконувати певну, здебільшого мовну діяльність, в якій „мовець-слухач” повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання, не задовольняє вчених, натомість термін, що був уведений ним у науковий обіг, залишився і набув неоднозначного трактування” [59, с. 159].

Є. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що об’єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання [75, с. 36].

Розглянемо погляди академіка А. Богуш на змістовий аспект, види і провідні чинники формування мовної компетенції у дітей дошкільного віку. На думку вченої, навчання мови і розвиток мовлення не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, реалізації і використання мовної системи. Насамперед, дослідниця виводить своє визначення терміна „компетентність”. А. Богуш зазначає, що компетентність – „це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо розв’язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль” [60, с. 161]. Академік стверджує, що компетентність має вікові характеристики, що розглядаються як орієнтовані показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської) [60, с. 161].

У мовленнєвій діяльності А. Богуш виділяє мовну та мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діалогічну та комунікативну, що формується в процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Вчена виокремлює теоретичні основи формування мовної компетенції дошкільника як кінцевого результату навчання, його базисної характеристики. Під комунікативною компетенцією вона розуміє комплексне використання промовцем мовних і немовних засобів із метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; обізнаність людини, певну систему знань, умінь і навичок, мовних здібностей. Комунікативна компетенція складається з декількох підсистем знань. Серед них, мовна й мовленнєва компетенції [60].

Мовна компетенція – це засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовної діяльності в конкретних ситуаціях спілкування (В. Андрієвська) [11]. Цей вид компетенції включає мовні знання (лексичні, граматичні), мовленнєві вміння (фонетичні та орфографічні) і відповідні соціокультурні знання.

Під мовленнєвою компетенцією А. Богуш розуміє вміння дитини адекватно й доречно, практично користуватися рідною мовою в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи з цією метою мовні, позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення в їх сукупності [60]. Мовленнєва компетенція включає чотири види комунікацій: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Компетенція у говорінні – це компетенція в діалогічному та монологічному мовленні.

За А. Богуш, змістовна лінія мовленнєвого розвитку дошкільника

визначається мовленнєвою компетенцією, яка, у свою чергу охоплює лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну компетенції [60].

Результатом опанування лексичної компетенції, що є центральною для нашого дослідження, є набуття **лексичної компетентності** як здатності миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово у мовленнєвий ланцюг. Розвиток цієї компетенції є центральним аспектом вивчення мови, адже лексична компетенція розглядається як знання вокабуляру та правил словобудування. Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок, що є навичками інтуїтивно-правильного утворення, вживання, розуміння лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок, а рецептивні лексичні навички – це розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного, пасивного мінімумів при читанні, аудіюванні. Її змістовну лінію складають: пасивний і активний словник у межах віку – синоніми, омоніми, антоніми; близькі й багатозначні слова; основне й переносне значення слова; однокореневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти (А. Богуш) [60]. Лексична компетенція складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок, граматична – з граматичних знань і мовленнєвих граматичних навичок; фонологічна – фонетичних знань та мовленнєво-слухових навичок.

З лексичною компетенцією невідривно пов'язана фонетична компетенція – правильне вимовляння дітьми всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi; це також володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси) (А. Богуш) [60].

Інша складова невідривної єдності звукової культури, словника,

граматики є граматична компетенція, яка, на думку А. Богуш, є неусвідомленим процесом, на основі наслідування вживання дитиною граматичних норм рідної мови згідно з законами й нормами граматики, чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм. „Формування такого виду компетенції, – зауважує дослідниця, – відбувається у практичній мовленнєвій діяльності” [60, с. 163].

Лексична компетентність набуває розвитку в процесі формування діалогових умінь, пов’язаних із розумінням зв’язного тексту, вміннями відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, започатковувати та підтримувати розмову, складати різні види розповідей, вести діалог. Цей вид компетенції є результатом розвитку і навчання дітей зв’язного мовлення [60, с. 166].

Особливим розвивальним потенціалом для розвитку словника володіє процес набуття художньо-мовленнєвої компетенції як комплексної характеристики особистості, полікомпонентного утвору, чинниками якого є когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-поетична, театральна-ігрова компетенції. Окремі компоненти кожного з означених видів компетенції є показниками готовності дитини до здійснення художньо-мовленнєвої діяльності.

Набуття когнітивно-мовленнєвої компетенції неможливе без розвитку й збагачення словника дитини, адже саме через слово вона засвоює сукупність знань про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворювати зміст знайомих творів, називати автора твору, впізнавати твір за його уривком чи ілюстрацією; читати напам’ять вірш; пригадувати загадки, прислів’я, скоромовки, лічилки (А. Богуш) [60].

Виразно-емоційна компетенція також ґрунтується на розвиненій художньо-естетичній логосфері дошкільника, без сформованості якої неможливо виразно та емоційно передавати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднуючи мовні та

немовні засоби виразності.

Формування поетично-емоційної компетенції як здатності виразно читати вірші, впізнавати автора вірша, здійснювати художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних, приголосних звуків, римувати рядки, добирати римуючі слова) та театральної-ігрової компетенції як уміння самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах, дає змогу дітям засвоїти найкращі форми літературної мови й народного мовлення (А. Богуш) [60].

Набуття оцінювально-поетичної компетенції, що передбачає здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє позитивне чи негативне ставлення до них, мотивуючи висловлені власні моральні та естетичні оцінки, зумовлюється багатством лексики, необхідної для цього.

Визначені аспекти навчання української мови підпорядковані найголовнішому – комунікативному. Проблема комунікативного підходу до навчання мови не нова. Вона тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти, що ґрунтуються на Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. Головне завдання такого підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Комунікативний підхід створює умови для свідомо-мовленнєвої діяльності учнів, чия мовленнєва практика ґрунтується не тільки на знаннях мовної системи, а й на діяльності спілкування. В умовах стандартизованої мовної освіти комунікативний підхід набув нового змісту. Він став головною метою навчального процесу – формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях [235, с. 76–81]. Мета стандартизованої мовної освіти спонукала до пошуків нових методик, що реалізувалися в

лінгводидактиці і практичній діяльності учителів-словесників та викладачів ВНЗ. М. Пентилюк у співавторстві з колегами розроблено концепції когнітивної та комунікативної методик [478], що згодом визначилися як когнітивно-комунікативний напрям (аспект), що методично забезпечує процес формування пізнавальних і творчих знань, умінь і навичок учнів, регламентованих стандартом мовної освіти. Цей підхід спирається на визначені вище аспекти, інтегрує їх, сприяє реалізації мовленнєвої і мовної змістових ліній шкільної програми та творчого їх розвитку в методиці вищої школи. Когнітивна та комунікативна методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах – формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти.

Отже, аналіз сучасних наукових підходів до проблеми розвитку словника дітей дошкільного віку вимагає її розглядання як цілісної системи з урахуванням єдності мовлення й діяльності, індивідуальних рис особистості дитини та забезпечення лексичної компетентності.

Висновки з третього розділу

У ході дослідження виявлено, що організація словникової роботи базувалась на таких принципах: багатоваріантності; єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови розвитку словника; розвитку словника як засобу самовираження; актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; урахування характеру середовища. У педагогічній науці основні принципи та закони діалектики, які відображають істотні закономірності розвитку всього живого, слугують провідним методологічним орієнтиром для концептуально-теоретичної побудови моделі розвитку словника.

Констатовано, що сучасні дослідження в галузі дошкільної лінгводидактики присвячено словниковій роботі з дітьми, ознайомленню їх зі

словом у різних видах діяльності, особливостям розуміння значення слова дітьми різних вікових груп, опануванню узагальнюючого значення слів, уведенню тих, що позначають елементарні поняття. У ході досліджень доведено, що виховання в дошкільнят уваги до змістової сторони слова, його семантики, уточнення значень слів, збагачення зв'язків слова з іншими словами розвиває точність слововживання. Низку спеціальних досліджень присвячено вивченню особливостей засвоєння дітьми лексики рідної мови. Водночас нерозкритими залишаються різні аспекти організації лексичної роботи з дітьми дошкільного віку, що й дає перспективи для подальшої розробки цієї наукової проблеми.

Визначено ключове поняття дослідження – розвиток словника старших дошкільників, яке ми розглядаємо як процес, пов'язаний із позитивною динамікою кількісних та якісних змін за рахунок освоєння слів різних категоріальних груп, що перебувають на різних рівнях осмислення. Розвиток словника дітей відбувається в діяльності, зокрема художньо-мовленнєвій, навчально-мовленнєвій, мовленнєво-ігровій.

Схарактеризовано ключові наукові підходи дослідження. Підставами для визначення діяльнісного підходу до організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах є фундаментальні положення, щодо того, що по-перше, розвиток словника відбувається в мовленнєвій діяльності, що супроводжує інші види діяльності; а по-друге, процес засвоєння словника має діяльнісну природу. Визначено, що діяльність – це активна взаємодія з довкіллям, у процесі якої індивід виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняє свої потреби. Для нашого дослідження діяльність – засіб, умови й джерело збагачення словника.

Організація словникової роботи в дошкільному навчальному закладі відбувається у межах діяльнісного підходу, виходячи з того, що мовленнєва діяльність, у контексті якої розглядається словник, є специфічним видом діяльності; засвоєння словника неможливе поза діяльністю; збагачення

словника найбільш ефективно відбувається у процесі навчально-мовленнєвої та художньо-мовленнєвої діяльності.

Доведено, що діяльність пов'язана з пізнавальними й волевими процесами й розглядається як внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомлюваною метою. Важливою умовою при цьому є наявність мотиву та усвідомлюваної мети.

Мовленнєва діяльність посідає особливе місце серед різних видів діяльності; як і будь-яка інша діяльність, передбачає постановку мети, планування та здійснення плану, зіставлення мети й результату; безпосередньо пов'язана з навчанням.

У межах лінгвістичного підходу мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох аспектів мови нарівні з „психічною організацією”, „мовною системою”, „мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння й розуміння. За психологічним підходом мовленнєва діяльність розглядається нарівні з іншими видами пізнавальної діяльності людини, як форма спілкування, опосередкована мовою, що історично склалася в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей. У межах психолінгвістичного підходу мовленнєва діяльність визначається як процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; специфічний вид діяльності (деяка абстракція), що не співвідноситься безпосередньо з „класичними” видами діяльності (пізнавальною, ігровою, навчальною).

Компетентнісний підхід передбачає формування компетентності, комплексної інтегрованої риси особистості, яка визначає рівень особистісного розвитку, що складається у процесі освіти та виховання. Центральним у визначенні завдань розвитку особистості дитини є розмежування категорій компетентності, компетенції та компетентнісного підходу. На сучасному етапі розвитку вітчизняної та зарубіжної науки співіснують поняття „компетентність” та „компетенція”. Компетенція визначається як загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбані завдяки навчанням; коло питань, в яких

хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав. Під компетентністю науковці розуміють комплексну інтегровану рису особистості, яка визначає рівень особистісного розвитку, що складається у процесі освіти та виховання; авторитетність, обізнаність. Виявлено сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати будь-яку діяльність; володіння необхідними знаннями, уміннями і здібностями.

Доведено, що компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовані показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності. Виділені А. Богуш стосовно мовленнєвої діяльності лексична, фонетична, граматична, діалоогогічна та комунікативна види компетентності формуються в процесі навчально-мовленнєвої діяльності.

Ключова для нашого дослідження лексична компетентність складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок та визначається наявністю певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність адекватно використовувати лексеми, доречно вживати образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти.

Результати третього розділу подано в таких публікаціях автора [178], [179], [184], [186], [189], [190], [197], [199], [200], [204], [205], [209], [210], [211], [213], [214], [221], [223], [224], [232].

РОЗДІЛ 4

СТАН СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ І РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

4.1. Діагностика стану словникової роботи в дошкільних навчальних закладах

У цьому розділі розкрито особливості організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі, що стосуються оцінки таких аспектів: ступінь обізнаності вихователів щодо закономірностей лексичного розвитку дошкільників і володіння методикою словникової роботи; розмаїття засобів словникової роботи; вивчення дидактико-методичного забезпечення; визначення рівня мовленнєвої культури вихователів; оцінки рівня розвитку словника дітей старшого дошкільного віку; проаналізовано плани навчально-виховної роботи вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів.

Метою констатувального етапу було з'ясування стану словникової роботи з дітьми в сучасній практиці дошкільного навчального закладу.

Експериментальна робота проводилась переважно в дошкільних навчальних закладах, для яких характерним було полімовне середовище, що і спричинювало специфіку в організації словникової роботи з дітьми. Мета констатувального етапу – з'ясування стану словникової роботи з дітьми в сучасній практиці дошкільних навчальних закладів. Означена робота здійснювалась у таких напрямках: анкетування вихователів і педагогів-методистів дошкільних навчальних закладів; анкетування методистів та інспекторів районних, міських, обласних відділів освіти; аналіз планів навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів; аналіз варіативних програм для дошкільних навчальних закладів; аналіз відвіданих занять із метою виявлення характеру словникової роботи з дітьми. Було

розроблено анкети відповідно до кожної категорії дошкільних працівників (див. додаток А–В).

У межах констатувального експерименту здійснювалася робота з педагогічними кадрами, під час якої виявляли знання вихователями дошкільних навчальних закладів технологій розвитку словника дошкільників, наявність системи роботи з розвитку словника дітей старшого дошкільного віку, з'ясовували чи порушуються на педагогічних нарадах питання організації та проведення словникової роботи та як часто. Нас також цікавило, в якій формі проводиться контроль за словниковою роботою (тематичний) та його кількість. Означена робота здійснювалася через вивчення передового педагогічного досвіду, аналіз календарних планів навчально-виховної роботи.

Проаналізуємо одержані результати анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів. Вихователям дошкільних навчальних закладів пропонували відповісти на вісім запитань анкети, спрямованих на виявлення обізнаності з сучасними технологіями словникової роботи з дошкільниками, ефективними методами та прийомами словникової роботи, частотою її планування, оцінювання рівня розвитку словника, труднощі, що виникають у процесі організації та проведення лексичної роботи (див. додаток Б).

На перше запитання анкети „З якими сучасними технологіями словникової роботи з дошкільниками Ви знайомі?“, 13% респондентів змогли перелічити деякі сучасні технології – з них мультимедійні, комп'ютерні, інформаційні та інтерактивні технології; 58% вихователів дошкільних навчальних закладів відповіли, що чули про сучасні технології, але детально не ознайомилися з ними та не впроваджували їх у практику; 29% опитаних зауважили, що застосовують традиційні методики словникової роботи. На запитання „Визначте ефективні методи та прийоми словникової роботи в старшому дошкільному віці“ одержали такі відповіді: 25% вихователів ефективними методами визначили використання дидактичних

ігор, 27% респондентів додали також застосування наочності в словниковій роботі. Лише 15% педагогів назвали серед методів застосування творчих мовленнєвих завдань на основі літературних текстів та дій із предметами. 7% працівників дошкільних навчальних закладів перелічили різні знайомі їм методи, зокрема ТРВЗ, метод фокальних об'єктів, синектики, „системного оператора”. 26% респондентів не вдалися до конкретики, описували ситуації заняття з називанням методів і прийомів роботи з картиною, текстом, мовленнєвого супроводу дослідної діяльності. На третє запитання майже всі вихователі дошкільних навчальних закладів зазначили, що вони на кожному занятті планують лексичну роботу. Водночас 38% вихователів переплутали форми словникової роботи із способами організації дітей, способами виконання завдань. Щодо наступного запитання 12% вихователів відзначили, що рівень розвитку словника підвищується в старшому дошкільному віці, що пов'язано, на їхню думку, зі стабілізацією психічного розвитку; 44% респондентів упевнені, що рівень розвитку словника в їх групах відповідає віку дитини та вимогам програми; 44% опитаних відповіли, що вони не діагностували та не приділяли уваги аналізу стану розвитку словника дошкільників. У відповідях на наступне запитання всі респонденти змогли обрати дитину зі своєї групи, в якій, на їхню думку, багатий словниковий запас, також змогли пояснити, чому вони так вважають. Окремі вихователі (34%) визнають важливість навколишнього середовища, 48% вважали, що це природні задатки, 18% пояснили, що рівень розвитку словника високий завдяки їх власній роботі.

На запитання „Які труднощі Ви відчуваєте при організації словникової роботи з дітьми? Чи потрібна Вам допомога? Яка саме?” 15% вихователів відповіли, що взагалі не відчувають труднощів при організації словникової роботи; 37% респондентів відзначили бідний словник, низький рівень мовленнєвої активності на заняттях; 11% опитаних відзначили необхідність у присутності спеціаліста логопеда в кожному дошкільному навчальному закладі, тому що на сьогодні великий відсоток дітей із порушеннями мови;

6% вихователів дошкільних навчальних закладів відзначили, що потрібно проводити більше відкритих занять, конкурсів між вихователями та конференцій які б висвітлювали актуальні питання розвитку словника дітей різного дошкільного віку; 31% педагогів-вихователів відзначили, що проблеми в організації словникової роботи пов'язані з фізіологічними та психологічними особливостями цього покоління дітей, їхньою гіперактивністю. Словникову роботу вихователі проводять переважно у формі лексичних ігор, запитань-відповідей, лексико-граматичних вправ. Отже, аналізуючи відповіді вихователів, відзначимо, що більшість із них розуміють необхідність підсилення уваги до організації словникової роботи з дітьми. Певні проблеми виникають не тільки у зв'язку з низьким рівнем мовленнєвого розвитку старших дошкільників, але й із необізнаністю вихователів із сучасними методиками та технологіями розвитку словника дітей дошкільного віку.

Тільки 24% респондентів відзначили, що вони проводять бесіди та зустрічі з батьками з метою співпраці; 76% вихователів відповіли, що самостійно проводять роботу, спрямовану на розвиток та збагачення словника. Отже, аналізуючи відповіді, відзначимо, що в дошкільних навчальних закладах майже не проводиться робота з батьками, сім'єю. При тому, що вихователі визнають вплив батьків на розвиток словника дитини. Діти будують свою мову відповідно до тієї мови, яку чують навколо себе. Оцінюючи мовленнєву культуру батьків, вихователі відзначили, що іноді батьки, частіше самі маючи освіту, культурні, розвинені, зводять час спілкування зі своїм дітьми до мінімуму. На думку В. Мухіної, наслідуючи батькам і близьким людям (ідентифікуючись із ними), дитина несвідомо переймає стиль спілкування [439].

На останнє запитання „Яким чином Ви визначаєте обсяг словника, який повинна засвоїти дитина в процесі словникової роботи?” 66% респондентів зазначили, що користуються словниками-мінімумами, але складають їх, виходячи з власної інтуїції, і на їх підставі перевіряють обсяг лексики за

віковим та тематичним критеріями. Водночас 25% педагогів – тематичні словники не використовують, а покладаються на власний досвід роботи. 9% опитаних вагаються дати відповідь. Як свідчать результати анкетування педагоги майже не знайомі з сучасними технологіями розвитку словника дітей дошкільного віку; відчувають суттєві труднощі щодо усвідомлення сутності поняття „технологізація навчально-виховного процесу”; плутають поняття „система роботи”, „методика”, „технологія”, „модель”, „метод”, „прийом”, „форма навчання”. Обізнаними з технологіями словникової роботи виявилися лише вихователі-учасники експериментальних майданчиків, а також вихователі, які нещодавно закінчили вищі навчальні заклади або навчаються заочно.

Більшість вихователів дошкільних навчальних закладів зазначили, що вони систематично планують словникову роботу на заняттях із розвитку мовлення, іноді на заняттях із образотворчої діяльності, праці. Переважно словникова робота проводиться на заняттях або в індивідуальній роботі.

Вихователі зауважили, що їм потрібна методична допомога щодо використання сучасних технологій словникової роботи з вихованцями. Щодо співпраці з родинами з питань словникової роботи, то вона переважно зводиться до підготовки до свят (вивчення віршів, слів сценарію), іноді педагоги проводять індивідуальні консультації для батьків.

Отже, результати анкетування засвідчили наряду з достатнім рівнем практичної підготовки вихователів (використання широкого спектру традиційних методів, прийомів дидактичних ігор та вправ) низький рівень їхньої теоретичної підготовки (відсутність чіткого уявлення про зміст лексичної роботи, вміння визначати рівні розвитку словника старших дошкільників). Виявлено труднощі організації словникової роботи, які відчувають вихователі дошкільних навчальних закладів, а саме: недостатнє володіння сучасними технологіями лексичної роботи в межах сфер життєдіяльності дитини; змішування понять „система роботи”, „методика”, „технологія”, „модель”, „метод”, „прийом”; невміння добирати ефективні

методи і прийоми словникової роботи; недостатнє опанування методикою словникової роботи.

Також проаналізовано 246 планів навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів (№53, 64, 68, 69 м. Краматорська Донецької області, № 6, 24, 27, 34, 38 м. Ялти, № 1 смт. Симеїз, № 3 м. Дніпропетровська, № 6 м. Умані) і 75 планів окремих вихователів („Планування освітньо-виховної роботи у старшій групі”, вихователі: Чеботько Олена Олексіївна (ДНЗ № 34), Шекварданян Ірина Леонідівна (ДНЗ № 34); Супоніна Валентина Костянтинівна (ДНЗ № 34). Аналіз планів засвідчив, що всі вихователі працюють за базовою програмою „Я у Світі”. В кожному тематичному блоці, планують завдання за лініями розвитку. Наприклад, з теми „Я та мої друзі” (сфера діяльності „Я сам”) педагоги планують словникову роботу з активізації висловів звертань, прохання, вдячності, пояснення, вибачення; з теми „Іграшки” (сфера життєдіяльності „Культура”) передбачається лексична робота, спрямована на диференціацію слів-звертань за змістом та формою, з теми „Праця дорослих у дитячому садку” (сфера життєдіяльності „Люди”) – збагачення активного словника вихованців назвами трудових дій та предметів побуту за відповідною темою, закріплення в словнику старших дошкільників назв приміщення дошкільного навчального закладу, меблів та предметів побуту.

Вихователями Айвазовською Т. О., Дорошок В. С. та Лучко О. І. (ДНЗ № 38) в молодшій групі словникова робота планувалась таким чином: а) сфера діяльності „культура” (тема: „Цінуй працю інших”, словникова робота – поповнювати словниковий запас дієсловами, що характеризують окремі види виробничої діяльності людини); б) сфера діяльності „Я сам” (тема: „Граюсь з друзями”, словникова робота – розуміти сутність слова – друг, мовленнєва гра „Я та мої друзі”); в) сфера діяльності „Люди” (тема – „зустріч гостей”, словникова робота – закріплювати назви чайного посуду.

Як бачимо, на кожен день було сплановано теми за сферами діяльності, форми роботи пов'язані з лініями розвитку. Відзначимо, що розвитку

мовлення та зокрема, словниковій роботі приділяється увага кожного дня, водночас аналіз засвідчив однотипність форм і видів роботи, як-от: вивчення закличок, читання віршів, мовленнєві ігри та збагачення словникового запасу дітей за темою дня. Спеціальні тематичні заняття зі збагачення словника дітей майже не плануються. Так, 67% вихователів планують словникову роботу на комплексних заняттях із розвитку мовлення. 37% педагогів завдання щодо розвитку словника планують на заняттях із ознайомлення з довкіллям.

15% вихователів ДНЗ (ДНЗ № 6, 13, 24 (м. Ялта) заняття з розвитку мовлення планують за посібником Сухар В. Л., це конспекти комплексних занять, за допомогою яких педагоги реалізують освітні завдання мовленнєвого розвитку за чотирма сферами життєдіяльності: „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам”; майже на всіх заняттях автор пропонує дидактичні ігри, скоромовки, чистомовки, загадки на розвиток, активізацію, закріплення, збагачення словникового запасу дитини.

У табл. 4.1 подано аналіз планів словникової роботи зі старшими дошкільниками на заняттях із розвитку мовлення (див. с. 200). Як видно з таблиці, робота з розвитку словника дошкільників планується на комплексних, інтегрованих заняттях з пріоритетом інтелектуально-мовленнєвої діяльності та в іграх мовленнєвого змісту.

У табл. 4.2 аналіз планування словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку на різних видах занять (ознайомлення з довкіллям, формування елементарних математичних уявлень, художній світ) (див. с. 220).

Отже, можна дійти висновку, що майже на всіх заняттях фрагментарно проводиться лексична робота, спрямована на збагачення, уточнення й активізацію словника. На кожному з видів занять вживається „специфічна” лексика, зумовлена тим чи тим видом заняття.

Таблиця 4.1

Витяги з календарного планування щодо розвитку словника дітей на заняттях з розвитку мовлення та у складі інтегрованих занять

Плани навчально-виховної роботи груп	Словникова робота				
	Комплексні, інтегровані заняття з пріоритетом інтелектуально-мовленнєвої діяльності		Мовленнєві заняття		Ігри мовленнєвого змісту
Проаналізовано за навчальний рік					
Кількість планів – 57	1302		430		Тематика ігор
	назва	завдання	назва	завдання	
ДНЗ № 3 м. Дніпропетровськ	Навчання грамоти та розвитку мовлення; ознайомлення з довкіллям (Африка); малювання	Поповнювати словник узагальнюючими словами	Елементи змісту заняття: а) пояснення прислів'я „Хто лиха не бачив, той щастя не знає”; складання історії з прислів'ям; б) фонетична гімнастика „Язичок на прогулянці”; в) лексична вправа „Причепимо наш вагончик до потягу”.	Учити використовувати слова різного типу утворення.	„Новосели”, „Що за предмет?”, „Вгадай іграшку”, „Хто більше побачить і знайде назву”, „Сорока”, „Незвичайна пісня”, „Ехо”, „Повітря”, „Буратино-мандрівник”, „Листоноша приніс листівку”
ДНЗ № 13 м. Ялта	Заняття з ознайомлення з природою та розвитку мовлення. Підсумкове заняття з формування елементарних математичних уявлень і розвитку мовлення. Математичне лото. Інтегроване заняття – рідна природа й конструюванню з паперу „Бджоли”	Ознайомити дітей з фразеологізмами.	„Словникова майстерня”, „У світі казок”, Переказ розповіді Н. Калініна „Про сніговий колобок”	Збагачувати словник приказами, прислів'ями.	„Жива картинка”, „Назви якомога більше предметів”, „Різнокольоровий сундучок”, „Скажи, який?”, „Чарівний кубик”, „Назви три слова”.
ДНЗ № 38 м. Ялта	Комплексне заняття „Цікава подорож” (математика, музика, розвиток мовлення). Інтегроване заняття „Країна висхідного сонця”	Учити добирати слова протилежного значення.	„Розмовляємо по телефону”, „Прекрасна країна слів”	Збагачувати словник словами та фразами	„Лічити весело”, „Дні тижня”, „Садівник і квіти” „Хто більше дій перелічить” „Козлята і вовк” „Розбудити kota”

Аналіз планів навчально-виховної роботи переконливо свідчить про те, що збагачення словника дітей старшого дошкільного віку займає належне місце у планах навчально-виховної роботи та в календарних планах вихователів. Здебільшого словникова робота планується як частина мовленнєвого заняття.

Епізодично робота щодо розвитку словника дітей проводиться на заняттях по ознайомленню з художньою літературою, під час яких словник збагачується образними виразами з літературних творів. Окремі вихователі (дошкільних навчальних закладів № 6, 38 м. Ялти) фрагментарно планують лексичну роботу на заняттях із формування елементарних математичних уявлень та образотворчого мистецтва, під час яких словник збагачується відповідною до профілю занять термінологією.

Систематично планується індивідуальна мовленнєва робота з дітьми, натомість тільки подекуди вона спрямована на розвиток словника. Щодо поєднання словникової роботи та ігрової діяльності, то можна зазначити таке: задля розвитку словника дошкільників, як це бачимо з табл. 4.1, вихователі планують дидактичні ігри (словесні та настільно-друковані): „Як сказати інакше?“, „Слова-друзі“, „Пори року“, „Новосели“, „Що за предмет?“, „Вгадай іграшку“, „Хто більше побачить й знайде назву“ та ін.

Отже, вивчаючи стан проблеми шляхом аналізу календарних планів навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах, переконалися, що незважаючи на те, що словник пронизує все життя дитини, цілеспрямовано лексична робота проводиться переважно на мовленнєвих заняттях. Фрагментарно лексична робота проводиться на заняттях із художньої літератури. Зокрема під час цих занять словник дітей збагачується образними висловами з літературних творів. Наприклад, аналізуючи плани навчально-виховної роботи вихователів дошкільного навчального закладу № 13, відзначимо, що вони планують лексичну роботу на заняттях із формування елементарних математичних уявлень, образотворчого мистецтва.

Таблиця 4.2

Аналіз змісту й методів словникової роботи на заняттях з інших розділів програми

Вид занять	Завдання словникової роботи					
	збагачення		уточнення		активізація	
	завдання	словник	завдання	словник	завдання	словник
Ознайомлення з довкіллям	Збагачувати словник дітей новими словами.	одяг, взуття, меблі, іграшки, забруднення, зберегти, атмосфера, водойми, космос, сміття, забороняти.	Уточнювати зміст фраз та слів, що вживаються в переносному значенні.	стілець – крісло - лава – трон; віник – швабра – мітла – деркач; робота кипить, вода кипить; чорний дим, чорний хліб; крило літака, крило птаха.	Активізація образних виразів із художніх творів.	Активізувати словник словами: носовички, прищепки, швабра, фартух, ясні зорі, травушка-муравушка, мороз.
Формування елементарних математичних уявлень	Збагачувати словник словами, що означають орієнтування у просторі відносно себе та інших об'єктів.	над, під, біля, серед, в, коло, коло себе, довкола, праворуч, ліворуч.	Уточнити зміст багатозначних слів	місяць - час, Місяць – планета; кинути погляд, кинути кубик	Активізувати знання про числа і цифри першого десятка.	Активізувати словник словами: двоє, троє, нуль, п'ятий, шостий, сьомий.
Художній світ	Вчити добирати слова-синоніми.	зима, сніжинка, вінок, рушник, вишиванка, гончарство, мороз, дощ, осінь, холод, заметіль, жбан глечик, кухоль, куманець, паркан, плетінь, огорожа.	Стимулювати до вживання абстрактних, узагальнюючих понять.	Колядник, мистецтво, кав'ярня, орнамент, душа, повітря, захопливий, емоції, настрої, турботливість, чуйність, піклування, доброзичливість.	Активізувати використання слів, що означають назву якостей	Активізувати словник словами: золоті шати дерев, похмурий осінній день, стелеться зелен-трава, твердий, м'який, легкий, теплий, холодний.
Природа	Вчити добирати слова, протилежні за значенням.	лелека, верба, барвінок, сім'я, родина, сніг, дме, сонце, колір, відтінок, отвір, біль, істота, стебло, стовбур.	Уточнювати значення фразеологічних виразів.	падає сніг, падає м'яч; біжить струмок, біжить ріка; будь здорова, як вода, а багата, як земля; комар носа не підточить	Активізувати вживання слів із протилежним значенням – антонімів.	Активізувати словник словами: криниця, зозуля, водоспад, жеребець, паморозь, красиві, гарні, чудові, барвисті, скавчати, скиглити, повзти, плазувати, волошкові, запашні.

Водночас словникова робота під час таких занять проводиться на рівні розуміння дітьми значення слів. На заняттях із математики, ознайомлення з природою вихователі переважно вживають специфічні слова-терміни, намагаються, щоб діти зрозуміли їх суть. Систематично планується індивідуальна лексична робота з дітьми, водночас перевага надається дошкільникам із вадами мовлення.

Аналіз навчально-виховних планів дошкільних навчальних закладів та календарних планів роботи вихователів дає підстави стверджувати, що педагоги не приділяють належної уваги збагаченню словника дітей старшого дошкільного віку.

У ході дослідження також проводилось анкетування методистів. Їм пропонували відповісти на запитання анкети щодо стану організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі, визначення ефективних методів і прийомів словникової роботи, форм роботи з педагогічними кадрами з організації словникової роботи у дошкільному навчальному закладі, контроль за організацією словникової роботи, методичну допомогу, форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, взаємодію з сім'ями вихованців щодо розвитку словника дітей.

Серед ефективних методів словникової роботи 45% респондентів відзначили дидактичні ігри; 23% методистів вважають ефективним для розвитку словника дошкільників метод морфологічного аналізу, 19% опитаних віддають перевагу системі методів ТРВЗ. Лише 15% методистів чітко визначають методи та прийоми розвитку словника дошкільників. Типовими були такі відповіді: показ із називанням, багатократне повторення нового слова або фрази; пояснення призначення предметів; використання дорослими нового слова у поєднанні з різними знайомими дітям словами.

На наступне запитання („Які форми роботи з вихователями Ви проводите?“) 53% респондентів назвали такі форми роботи: проблемні семінари з елементами методичного тренінгу (3%); семінари-практикуми у формі „круглого столу“ (5%); зустрічі з обміну досвідом та проведення

„майстер класів” (17%); самоосвіта вихователів (18%). Водночас наші спостереження довели, що більш ефективною формою є зустрічі з обміну досвідом та проведенням відкритих занять. 37% зазначили такі форми, як педагогічна нарада та індивідуальні консультації, що, на нашу думку, є не досить ефективним.

На запитання („Чи часто Ви порушуєте на педагогічних нарадах проблеми словникової роботи з дошкільниками?”) методисти (100%) дали негативну відповідь, пояснюючи це великою кількістю нагальних проблем, що потребують обговорення.

У відповідях на запитання („Яким чином Ви здійснюєте контроль за здійсненням словникової роботи вихователями у Вашому навчальному закладі та надаєте відповідну методичну допомогу?”), респонденти відзначили, що 73% методистів „відвідують заняття вихователів та перевіряють плани навчально-виховної роботи. 11% респондентів планують звіти вихователів на педагогічних нарадах; 16% опитаних разом із іншими вихователями дошкільних навчальних закладів відвідують відкриті заняття та проводять колективне обговорення результатів”.

Опитування засвідчило, що у всіх дошкільних навчальних закладах (100%) вихователі проходять атестацію, курси підвищення кваліфікації, відвідують методичні семінари і тренінги.

На останнє запитання щодо виявлення взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї вихованців щодо розвитку словника дітей респонденти відповіли так: 8% з них назвали „індивідуальні та групові консультації з батьками щодо розвитку словника старших дошкільників”; 5% – відзначили „наявність гуртків для батьків”. Водночас 87% методистів не змогли правильно відповісти на запитання. Як бачимо з результатів анкетування рівень словникової роботи здебільшого задовільний.

Наступним етапом роботи був аналіз програм навчання і виховання дошкільників з метою з'ясування наявності завдань розвитку словника (до початку 90-х років ХХ століття, розділ „Розвиток мовлення”).

Державні вимоги до розвитку мовлення дітей – випускників дошкільних навчальних закладів визначено у стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти, у змістовій лінії „Соціальне Я” [29]. Словникова робота представлена рубрикою „Фонетична, лексична і граматична компетенції”, зокрема таким її змістом: „кількісна і якісна характеристики словника сягають вікової норми. Вживає різні за складністю багатозначні слова, фразеологічні звороти, використовує в мовленні елементи усної народної творчості” [29].

Вимоги Базового компонента дошкільної освіти конкретизуються у варіативних загальнопедагогічних та тематичних програмах. Розглянемо їх.

Проаналізуємо зміст словникової роботи в програмі „Дитина” [240]. Відзначимо, що словникова робота презентована у програмі підрозділом „Слово до слова – зложиться мова” в усіх вікових групах. Покажемо змістові лінії словникової роботи на прикладі старшої групи (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Зміст словникової роботи у програмі „Дитина”
(старша група)**

Групи слів, частини мови	Завдання для дітей
Слова-синоніми, слова-антоніми	Уточнювати, розширювати запас, вчити добирати за завданням вихователя
Багатозначні слова	Розширювати запас
Слова-омоніми	Звернути увагу на різні значення
Узагальнюючі слова	Закріпити, розширити запас
Прикметники, дієслова, іменники	Вчити добирати за завданням вихователя
Образні вирази	Стимулювати вживання
Вчити розрізняти предмети та явища за ознаками; вчити помічати відмінності між предметами у назвах слів; розвивати стилістичне чуття; виховувати оцінне ставлення до мовлення.	

Завдання з мовленнєвого розвитку в програмі „Дитина” [241] представлено в інтегрованому розділі, де передбачено завдання з розвитку мовлення, художньої літератури, ознайомлення з довкіллям. Навчальний матеріал викладено за рубриками: „У світі звуків”, „Слово до слова – складеться мова”,

„У країні граматики”, „Ми розмовляємо”. Водночас відзначимо, що концептуальний підхід до реалізації змісту програми має більш народознавче, ніж мовознавче спрямування.

Інтеграція мовленнєвого розділу з „Ознайомлення з навколишнім”, з одного боку, можна розглядати як позитив, оскільки є можливість для реалізації принципу „взаємозв'язку слова і конкретного предмета (явища) у свідомості дитини”; з другого боку, інтегрований розділ не передбачає проведення предметних занять з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям і з художньої літератури, що можна розцінювати як негатив, оскільки, на нашу думку, разом із інтегрованими заняттями мають проводитися заняття, на яких відбувалась би цілеспрямована робота з означених напрямів. Інтегроване заняття орієнтовано на закріплення одержаних раніше знань, умінь і навичок, а, якщо попереднього навчання не було, то результати оволодіння зокрема мовленням можуть виявитися стихійними, не достатньо якісними.

У програмі „Дитина в дошкільні роки” [239] виокремлено вміння дошкільників уживати в мовленні слова різної складності, з абстрактним і переносним значенням, синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, фразеологічні звороти; знання прислів'їв, приказок, скоромовок. Робота над смисловою стороною слова, семантичне збагачення словника дітей, лексика мають включати введення в мовлення дітей груп слів, що означають якості людини, оцінки її вчинків.

З-поміж завдань словникової роботи в означеній програмі можна виокремити: збагачення словника новою лексикою; активізація словника; уточнення значення окремих слів і словосполучень; заміна діалектизмів, говірок словами літературної мови; розвиток образного мовлення – збагачення активного словника дітей образними виразами (з текстів художніх творів, казок), приказками, прислів'ями, скоромовками, загадками; епітетами; метафорами; ознайомлення дітей із значенням слова, навчання розумінню багатозначності, синонімічності та переносного значення слів; засвоєння узагальнюючих понять.

Словникову роботу в програмі представлено за тематичним принципом, що дозволяє згрупувати лексику в одну тему та значно підвищити темпи засвоєння словника. Це такі теми: „Сім'я”, „Ігри та іграшки”, „Професії”, „Предмети побуту”, „Меблі”, „Одяг та взуття”, „Тварини”, „Пори року”, „Свята”. Кількість тем у кожній віковій групі різна; відповідно до віку дітей змінюються й завдання словникової роботи [239].

Програма „Малятко” відрізняється і своєю структурою: мовленнєві завдання для дітей віком від першого року життя до сьомого представлено одним цілісним блоком і вже в межах мовленнєвого розділу поділено за віковими групами, що „дасть змогу уникнути жорсткої вікової адресованості програмних вимог” [417]. Словникову роботу в програмі представлено за тематичним принципом. Наприклад, „Спорт”, „Професії моїх батьків”, „Бібліотека”, „Підприємство”, „Сільське господарство”, „Заповідники”.

Отже, аналіз програми засвідчив достатній зміст словникової роботи з дітьми, програмою передбачено роботу зі словами з різних частин мови, а також із різними категоріями слів: омоніми, ононіми, антоніми, образні вирази.

Завдання розвитку словника дошкільників за групами найбільш повно представлено в програмі А. Богуш „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” [60]. Словникову роботу представлено за тематичним принципом. Зауважимо, що з переходом дитини від групи до групи в програмі поступово ускладнювалися теми, за якими проводилась словникова робота. Наприклад, „Взаємини між людьми”, „Гостинність”, „Доброзичливі сусіди”, „Дорожній рух”, „Машини-помічники”, „Спортивні розваги”, „Народні вироби”, „Народні національні символи”, „Українські традиції та обряди”, „Державні символи”. Отже, можна простежити послідовне ускладнення змісту та пріоритети в словниковій роботі з дітьми: розуміння – перші активні слова – у ранньому віці, кількісне збільшення словника – в молодшому дошкільному віці, звукова форма (реагування, диференціація, слововимова-словозміни); в середньому дошкільному віці – перші узагальнення й активізація, і у

старшому дошкільному віці – осмислення, розширення палітри категорій слів, формування розуміння прямого й переносного значення.

У програмі виокремлено підрозділи „Словникова робота”, „Образне мовлення”. Автором визначено показники лексичної компетенції, наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Завершується програма орієнтовним словником-мінімумом до Базового компонента дошкільної освіти за сферами життєдіяльності „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам” за частинами мови в алфавітному порядку [29].

Базовою програмою „Я у світі” передбачено такі завдання словникової роботи: створювати сприятливі умови для опанування дошкільниками лексичного багатства української мови (у межах вікових можливостей) через розвиток у них умінь розуміти та вживати слова для позначення назв, особливостей та дій, пов'язаних із сферами життєдіяльності: „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам”, зі змістовими лініями кожної з них [28].

Отже, проведений аналіз варіативних програм навчання та виховання, періодичних видань, рівня готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до організації лексичної роботи засвідчує наявність протиріччя між потенційними можливостями організації та проведення лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі, підтвердженими програмними документами, та недостатнім рівнем готовності майбутніх вихователів та фахівців дошкільної ланки освіти до означеного виду діяльності зі старшими дошкільниками, що підтверджує необхідність розробки спеціальної методики.

4.2. Характеристика рівнів розвитку словника дітей старшого дошкільного віку

До характеристики рівнів розвитку словника дітей науковці підходять із різних позицій. Передусім критерії оцінювання стану словника визначаються

в контексті розуміння й активного мовлення (слововимова – О. Максаков, О. Саприкіна; словник – Л. Колунова, Г. Смага, Є. Струніна, Ю. Руденко, Є. Тихєєва, В. Харченко; граматична правильність мовлення – А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Маковецька, А. Тамбовцева, С. Цейтлін) [413; 541; 319; 562; 582; 528; 595; 636; 62; 299; 345; 412; 589; 646]. За іншими підходами, учені характеризують мовлення відповідно до кінцевої мети навчання дошкільників рідної мови – формування **культури мовлення** (як системи вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності) – вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування: граматичну правильність (К. Крутій), нормативність, адекватність, логічність (А. Богуш), різноманітність, багатство, естетичність (О. Аматьєва, О. Трифонова), образність (Н. Гавриш, О. Савушкіна, О. Ушакова), чистота, доречність [345; 63; 9; 10; 599; 144; 533; 606].

Так, у дослідженні Ю. Руденко виділено такі критерії й показники: наявність у мовленні лексико-семантичних засобів із показником вживання в мовленні слів у переносному значенні; лексична наповнюваність усного продукування казкового тексту з показником – співвідношення побутової, загальноживаної й експресивної лексики в усних висловлюваннях, під час опису, переказу, бесіди; доцільне використання в мовленні тропів із показником вживання в мовленні епітетів, метафор, гіпербол, персоніфікацій, метонімії, літот, синекдох, порівнянь; використання в мовленні синтаксичних засобів із показником вживання в мовленні казкових зачинів, кінцівок, віршованих рядків, повторів [528].

С. Макаренко виділяє два критерії оцінки розвитку словника в образотворчій діяльності: змістовий (багатство словника; розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності; точність і доречність використання слів; змістовність малюнків) та експресивний (інтерес до мовлення та слова в

процесі образотворчої діяльності; образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів; емоційність мовлення; виразність малюнків). Це дає можливість оцінити зміст словника й паралельно оцінити зміст та рівень мовленнєвого слововираження експресивності малюнку [407].

В інших дослідженнях, присвячених особливостям розвитку словника дітей, визначено критерії та показники його оцінювання, проте узагальнених критеріїв оцінки словника не виокремлено. На нашу думку, це можна пояснити стрімкими змінами в розвитку дитини протягом раннього і дошкільного віку; розмаїттям видів діяльності, які обслуговує мовлення, впливом на зміст мовлення оточення дитини.

Урахування цих підходів вплинуло на визначення основних критеріїв (тобто ознак, мірил, узятих за основу класифікації, узагальнених показників розвитку системи, ... ознаки, на підставі якої здійснюють оцінювання ... чогось; міри судження, оцінки будь-якого явища). В оцінці лексики в нашому дослідженні враховано, що її словник містить у своєму складі, з одного боку, набір слів та словосполучень, виразів, що дозволяє розуміти інших та бути зрозумілою самій у процесі мовленнєвої діяльності. З іншого, – завдяки мовленню, його лексичному складу, що відрізняє одну дитину від іншої, вона виокремлює себе як індивідуальність, особистість, виявляючи свій ціннісний, загальнокультурний, освітній рівень.

З урахуванням напрямів діагностики: 1) активний словник (використання) та пасивний словник (розуміння дітьми слів), 2) якісний та кількісний словник, визначено критерії та показники рівнів розвитку словника старших дошкільників: мотиваційний, когнітивно-змістовий, експресивно-оцінний.

Мотиваційний критерій із показниками:

- інтерес до змісту слова;
- ініціативність слововживання;
- прагнення до словотворення і словозміни.

Когнітивно-змістовий критерій із показниками:

- точність слововживання;
- кількість і якість слів, які вживає дитина у тематичних групах;
- розуміння значення слів і вміння їх пояснити.

Експресивно-оцінний критерій із показниками:

- наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики;
- взаємооцінка правильності вживання лексики іншими;
- самооцінка правильності вживання лексики.

До кожного з визначених критеріїв та показників добиралися діагностичні методики за темами: „Пори року”, „У крамниці”, „Я”, „Спорт”, „Квіти”, „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”, „Дружба”, „Подорож”, „Професії. Ремесла”, „Іграшки”. Запропоновані завдання передбачали створення ситуацій стимульованого мовлення (з опорою на літературний текст, на картинку, за зразком); предметно-орієнтоване спілкування (бесіда, полілог), міжособистісне спілкування (дружня розмова), нестимульоване мовлення (ігрова діяльність), рівень побутового спілкування (доручення, дії). Мовна продукція дітей оцінювалася за 5-ти бальною шкалою.

Схарактеризуємо зміст та особливості виконання старшими дошкільниками низки експериментальних завдань у межах визначених критеріїв та показників.

Мотиваційний критерій

Показник: інтерес до змісту слова

Завдання „Що означає слово?” (тематична група „У крамниці”)

Мета: оцінити інтерес дошкільників до етимології слів, уміння пояснювати, наводити приклади.

Матеріал: ілюстрації із зображенням продуктів харчування, одягу та квітів.

Процедура виконання: вихователь показує дітям ілюстрації із зображенням слів відповідно до теми „У крамниці” – „олія”, „цукор”, „масло”, „морозиво”; „шуба”, „рукавички”; „пролісок”, „ромашка”.

Вихователь: – Чи знайомі вам ці слова? Де ви їх чули? Як ви вважаєте, як з’явилися ці слова? Що вони означають?

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти тільки називають предмети, зображені на ілюстраціях.

2 бали: діти називають предмети, зображені на ілюстраціях, відповідають на запитання вихователя, де вживаються ці слова.

3 бали: діти пояснюють значення запропонованих слів.

4 бали: діти намагаються уявити джерело чи придумати історію появи слів, пояснюють значення слів.

5 балів: діти самостійно пояснюють значення всіх слів.

Завдання: „Здогадайся” (тема „Професії”)

Мета: виявити зацікавленість дошкільників до змісту слів.

Матеріал: малюнки із зображенням слів „лікар”, „дизайнер”, „будівельник”, „учитель”, „повар”, „водій”, „охоронець”.

Процедура виконання: вихователь показує дітям малюнки, на яких зображено слова, та пропонує пояснити їх значення, дати відповідь на запитання: „Чи знайомі вам ці слова?”, „Що означають ці слова?”, „Чи чули ви схожі слова, що вони означають?”.

При кількісному підрахунку результатів виконання завдання „Здогадайся” враховується зацікавленість дитини до змісту слів, уява, повнота та логічність пояснень дошкільника.

Спосіб оцінювання:

1 бал: дошкільник тільки називає професії, зображені на ілюстраціях, із допомогою вихователя.

2 бали: дитина самостійно називає професії, але не може пояснити зміст слова.

3 бали: дитина самостійно називає професії, пояснює зміст слова, але не наводить приклади.

4 бали: дошкільник пояснює значення слова, може навести приклад із допомогою вихователя.

5 балів: діти самостійно пояснюють значення всіх слів, надає свої міркування щодо змісту слів.

Показник: ініціативність слововживання

Завдання „У крамниці” (тематична група „У крамниці”)

Мета: з’ясувати рівень ініціативності слововживання за темою „У крамниці”.

Матеріал: малюнки, на яких зображено продукти харчування.

Процедура виконання: вихователь розподілив дітей по парам, попросив їх пограти у гру „Крамниця” та розіграти діалог між покупцем та продавцем. Продавець повинен запитати покупця про те, що йому необхідно купити, покупець має перерахувати продукти, які є у нього на малюнках та пояснити, навіщо вони йому потрібні та що він буде з ними робити.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти лише називають продукти харчування, зображені на картинках.

2 бали: дошкільники називають близько 10 слів тематичної групи „У крамниці” з опорою на наочність.

3 бали: діти називають близько 20 слів тематичної групи „У крамниці” без опори на наочність, мотивують свій вибір.

4 бали: старші дошкільники самостійно називають близько 30 слів тематичної групи „У крамниці”, використовуючи слова різних частин мови, без опори на наочність, розповідають, що будуть далі робити з продуктами харчування.

5 балів: діти активно вживають у реченнях слова певної тематики, мотивують свій вибір.

Завдання: „Склади букет” (тематична група „Квіти”)

Мета: визначити ініціативність дошкільників до вживання слів у власних реченнях.

Матеріал: зображення квітів: кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, екібана, жоржини.

Процедура виконання: вихователь пропонував дітям малюнки із зображенням різних квітів, називав рослини та пропонував „зробити” букет із квітів до свята. Дошкільники повинні пояснити вибір тієї чи іншої квітки.

При кількісному підрахунку результатів виконання завдання „Склади букет” враховується самостійність та ініціативність дитини до вживання слів у власних реченнях, уміння пояснити вибір тієї чи іншої квітки.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти повторюють назви квітів за допомогою вихователя, не можуть скласти речення.

2 бали: дитина самостійно обирає необхідне слово, але не пояснює свій вибір, не складає речення.

3 бали: дитина самостійно обирає слова, але складає речення за допомогою вихователя.

4 бали: дошкільник обирає слово, самостійно складає речення, але не може пояснити свій вибір.

5 балів: діти ініціативні у своєму виборі, пояснюють його, складають речення.

Показник: прагнення до словотворення і словозміни**Завдання: „Який” (тема „Подорож”)**

Мета: визначити здатність дітей до зміни слів, не змінюючи їх основного значення.

Матеріал: малюнок будинку та дороги, слова „довгий”, „короткий”, „скорий”, „захоплюючий”, „мальовничий”, „гостинний”.

Процедура виконання: вихователь пропонував дітям слова, які вони повинні змінити, не змінюючи його основне значення. Треба зазначити, що

дітям було важко виконати це завдання, вони не оперують умінням знаходити відтінки значення прикметників.

Вихователь: – Подивитися на цей малюнок. Ця дорога до будиночку коротка, але якщо ви оберете цю дорогу – ви дістанетеся будинку скоріше, тому як я можу назвати цю дорогу?

Сергійко М.: – Ця дорога коротша.

Вихователь попросив дітей знайти схожі слова до прикметників: „довгий”, „захоплюючий”, „мальовничий”, „гостинний”.

При кількісному оцінюванні завдання „Який” ураховувалися такі показники, як самостійність дітей в утворенні нових слів, здатність пояснити їх та навести приклади.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти відмовляються виконувати завдання.

2 бали: діти змінюють слова лише після пояснення та повторних прикладів вихователя.

3 бали: дошкільники утворюють слова за допомогою вихователя, але не пояснюють значення нового слова та не наводять приклади.

4 бали: діти самостійно утворюють слова.

5 балів: дошкільники самостійно утворюють слова, здатні пояснити значення нового слова та навести приклади.

Завдання: „Нове слово” (тематична група „Іграшки”)

Мета: визначити здатність дітей утворювати слова від заданих слів та пояснювати їх значення.

Матеріал: малюнки та слова „грати”, „розважатися”, „дарувати”, „наряджати”, „будувати”, „улюблена”, „м’яка”, „комп’ютерна”, „нарядний”, „фантазійна”, „повітряний”, „настільна”.

Процедура виконання: вихователь говорить дітям, що деякі слова мають багато спільного, він просить дітей знайти спільні слова до запропонованих слів та навести приклад.

Вихователь: – Які схожі слова до слова „чарівний” ти знаєш? Чи можеш ти згадати схожі слова?

Вихователь просить дітей утворити чи згадати схожі слова до слів „грати”, „розважатися”, „дарувати”, „наряджати”, „будувати”, „улюблена”, „м’яка”, „комп’ютерна”, „фантазійна”, „повітряний”, „настільна”.

При кількісному оцінюванні виконання завдання „Нове слово” враховувалися здатність дошкільників утворювати слова від заданих слів та пояснювати їх значення.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти не можуть виконати завдання.

2 бали: діти утворюють слова лише після навідних запитань та прикладів вихователя.

3 бали: дошкільники утворюють слова за незначною допомогою вихователя.

4 бали: діти самостійно утворюють слова, але не наводять приклади.

5 балів: дошкільники утворюють слова, наводять приклади.

Когнітивно-змістовий критерій

Показник: точність слововживання

Завдання „Добери потрібне слово” (тематична група „Я”)

Мета: оцінити вміння дітей сприймати висловлювання на слух та добирати необхідні за змістом слова.

Матеріал: речення з пропущеними словами за темами „Родина”, „День народження”, „Мій друг”, набір малюнків.

Процедура виконання: вихователь зачитує дітям речення з пропущеними словами за певними темами та просить вибрати і вставити одне зі слів у речення. Для цього він пропонує дітям продивитися малюнки із зображенням слів та обрати одне з них.

При підрахунках результатів завдання „Добери потрібне слово” враховується кількість правильно названих дошкільниками слів.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти не змогли додати жодного слова.

2 бали: старші дошкільники виконували завдання за допомогою навідних запитань вихователя.

3 бали: дошкільники намагалися самостійно виконати завдання, водночас допускали помилки.

4 бали: діти правильно добирали переважну більшість слів.

5 балів: діти самостійно правильно назвали всі слова.

Завдання „Як ти розумієш?” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”)

Мета: визначити вміння дітей щодо доречності слововживання при поясненні прислів'їв.

Матеріал: аркуші паперу, кольорові олівці, прислів'я.

Процедура виконання: вихователь зачитує дітям прислів'я: „Силою не хвались – краще трудись”, „Як до діла – так і сіла”, „Що посієш – те й пожнеш”, „Краще гірка правда, ніж солодка брехня”, „На злодієві шапка горить”, „Дорога ложка до обіду”, „Дружба та братство – велике багатство”, „Без вітру і трава не шелестить”, „Поспішиш – людей насмішиш”, „Під лежачий камінь вода не тече”, „Сила та розум – краса людини”, „Не все те золото, що блищить”, „Куй залізо, поки гаряче”, „Правда та кривда як вогонь та вода”.

Вихователь розпитує старших дошкільників про те, як вони розуміють значення прислів'їв та пропонує намалювати зміст одного з них та пояснити його, навести приклад або випадок із власного життя, який би відображав зміст прислів'я.

При підрахунку результатів виконання завдання „Як ти розумієш?” оцінювалося вміння дітей розуміти та пояснювати зміст прислів'їв, наводити приклади зі свого життя.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти не розуміли значення прислів'їв.

2 бали: старші дошкільники буквально розуміли значення прислів'їв.

3 бали: дошкільники розуміли значення прислів'їв, наводили приклади з власного життя після навідних запитань вихователя.

4 бали: діти розуміли та пояснювали зміст прислів'їв.

5 балів: діти наводили приклади з власного життя, пояснюючи значення прислів'їв.

Показник: кількість і якість слів, які вживає дитина в тематичних групах

Завдання „Пори року” (тематична група „Пори року”)

Мета: визначити рівень обізнаності дітей із словами, що належать до різних частин мов у межах теми „Пори року”.

Матеріал: ілюстрації з зображенням пір року – весна, літо, осінь, зима.

Процедура виконання: вихователь пропонував дитині пригадати пори року, роздивитись малюнки. Після чого ставить стислі запитання: „Що це за пори року? Які вони можуть бути? Що можна побачити у цій порі? Що можуть робити діти взимку, восени, навесні, літом? Як діти проводять вільний час у ці пори року?”. Вихователь заповнює таблицю для підрахунку відповідей дітей.

Таблиця 4.5

Обстеження рівня розвитку словника старших дошкільників за показником: кількість та якість слів (за частинами мови), які вживає дитина в тематичних групах

Пора року	Яка? (прикметники) Що яким буває?	Що можна робити? (дієслова)	Що можна побачити, характерного для цієї пори року? (іменники)
Весна			
Літо			
Осінь			
Зима			

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти не можуть назвати слів за темою, не відповідають на запитання вихователя.

2 бали: дошкільники називають переважно іменники (близько 10).

3 бали: діти називають слова всіх частин мови (близько 10), відповідаючи на запитання.

4 бали: дошкільники називають слова всіх частин мови (близько 20).

5 балів: словник дітей характеризується розмаїттям (близько 30).

Завдання „Спорт” (тематична група „Спорт”)

Мета: визначити рівень обізнаності дітей із різними частинами мови в межах теми „Спорт”.

Матеріал: ілюстрації з зображенням видів спорту, спортивного одягу, спортивного інвентарю.

Процедура виконання: вихователь запитував дітей: „Які ви знаєте види спорту? Якими стають люди, якщо вони займаються спортом?”. Педагог фіксував відповіді, потім показував низку малюнків пов'язаних із темою спорт та просив дітей відповісти на запитання: „Назвіть ці предмети. В які ігри можна з ними грати? З ким ви будете грати? Коли носять ці предмети? Які вони? Чи подобаються вам ці види спорту? Чому? Що роблять гравці у футбол (волейбол, баскетбол)? Як назвати? На що це схоже? Як займаються боксом, гімнастикою?”.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти називають 1–2 види спорту, використовують іменники (близько 5).

2 бали: називають 2–3 види спорту, 2–3 предмети, пов'язаних із цими видами спорту (називають переважно іменники, понад 10).

3 бали: називають 3–4 види спорту, у мовленні домінують іменники та дієслова (близько 10).

4 бали: називають 4–5 видів спорту, 4–5 предметів, пов'язаних із цими видами спорту, вживають різні частини мови (близько 20).

5 балів: вживають слова різних частин мови, характеризуючи певні види спорту (близько 30).

Показник: розуміння значення слів та вміння їх пояснити

Завдання „Перекладач” (тематична група „Пори року”)

Мета: визначити вміння дошкільників розуміти та пояснювати основне значення слова.

Матеріал: малюнки із зображенням різних предметів, явищ природи.

Процедура виконання: вихователь звертався до дітей: „Діти, уявіть, що ви прилетіли з іншої планети та не знаєте назв усіх речей, що вас оточують. Ви можете скористатися послугами перекладача, показавши йому малюнок із предметом, перекладач назве його та спробує пояснити, що це таке”. Діти із задоволенням брали участь у виконанні цього завдання.

При підрахунку результатів виконання завдання „Перекладач” оцінюється точність та повнота описання, різноманітність використаних слів.

Спосіб оцінювання:

1 бал: дітям важко пояснити значення запропонованих слів.

2 бали: діти не завжди розуміли та могли пояснити пряме значення слів.

3 бали: діти пояснювали значення всіх запропонованих слів за допомогою вихователя.

4 бали: намагались самостійно пояснювати значення запропонованих слів, іноді помилялися.

5 балів: діти самостійно пояснювали значення запропонованих слів.

Завдання „Що означає?” (тематична група „Дружба”)

Мета: визначити вміння дітей пояснювати основне значення слів, пояснити значення ізольованого слова, наводити приклади з власного життя.

Матеріал: слова „щастя”, „радість”, „дружба”, „настрій”, „вулиця”, „інформація”, „друг”.

Процедура виконання: вихователь пропонує дітям пояснити значення слів, скласти речення або словосполучення, які б відображали значення слів, привести приклади зі свого життя. Він ставить запитання: „Що означає це

слово? Як ти його розумієш? Чи відчував ти коли-небудь щастя, радість? У яких випадках? Із чим це було пов'язано? Що таке дружба? Чи є у тебе друзі? Що ви разом робите? Що таке настрій? Яким буває настрій? Від чого залежить твій настрій? Що може зіпсувати твій настрій? Що може покращити його?”.

При підрахунку результатів виконання завдання „Що означає” враховується вміння дітей пояснювати основне значення слів, наводити приклади з власного життя.

Спосіб оцінювання:

- 1 бал: не змогли пояснити значення слів.
- 2 бали: пояснювали лише значення слів, відомих із власного досвіду.
- 3 бали: діти точно пояснювали значення 2–3 слів.
- 4 бали: діти самостійно пояснювали значення всіх запропонованих слів.
- 5 балів: наводили приклади з власного життя.

Експресивно-оцінний критерій

Показник: наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики

Завдання „Продовжи прислів'я” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”)

Мета: оцінити рівень розуміння дітьми прислів'їв.

Матеріал: незакінчені прислів'я.

Процедура виконання: вихователь пропонує дітям прослухати прислів'я та закінчити їх, пояснити свій вибір: „Краще гірка правда, ніж ... (солодка брехня)”. Вихователь веде бесіду: „Як ви розумієте це прислів'я? Чому правда краще ніж брехня? Якщо б ви опинилися в неприємній ситуації, чи сказали б ви правду своїм батькам? Чому?”.

Наступне прислів'я „Хто про землю дбає, ... (тому вона повертає)”. Вихователь запитує: „Як ви розумієте значення цього прислів'я?”.

Після закінчення прислів'я „Уміли сваритися, ... (умійте миритися)” педагог говорить дітям: „Про що йдеться у цьому прислів'ї? Чи сварилися ви

зі своїми друзями? Як швидко після сварки ви помирилися? Як саме ви помирилися?”.

При підрахунку результатів виконання завдання „Продовжи прислів'я” враховується повнота та точність пояснення дитиною значення прислів'я, вміння продовжити висловлювання.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти відмовилися від виконання завдання.

2 бали: діти продовжували прислів'я, проте їх варіант не співпадав із загальновідомим.

3 бали: діти правильно продовжували 1–2 прислів'я, проте не могли пояснити їх зміст.

4 бали: діти правильно продовжували всі прислів'я, намагалися пояснити їх зміст.

5 балів: діти могли пояснити зміст усіх прислів'їв.

Завдання „Розкажи” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”)

Мета: визначити наявність експресивної лексики при поясненні дітьми значення прислів'їв.

Матеріал: прислів'я: „Довгий день до вечора, коли робити нічого”, „Рання пташка носик прочищає, а пізня очі протирає”, „Не хитруй, не мудруй, а краще працюй”, „На словах і так, і сяк, а на ділі ніяк”.

Процедура виконання: вихователь зачитує дітям прислів'я: „Довгий день до вечора, коли робити нічого”, „Рання пташка носик прочищає, а пізня очі протирає”, „На словах і так, і сяк, а на ділі ніяк” та розпитує про те, як вони розуміють значення прислів'їв та пропонує їм придумати невелику розповідь, яка б відображала значення одного з прислів'їв.

При кількісному підрахунку результатів виконання завдання „Розкажи” враховувалася повнота пояснень дошкільника, вміння пояснювати значення прислів'їв та наводити приклади зі свого життя.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти відмовлялися від відповіді.

2 бали: дошкільники буквально розуміли зміст прислів'їв.

3 бали: діти розуміли зміст прислів'їв, проте не могли навести приклади з власного життя.

4 бали: старші дошкільники розуміли та могли пояснити значення прислів'їв.

5 балів: діти наводили приклади з власного життя.

Показник: самооцінка правильності вживання лексики**Завдання „Який ти” (тематична група „Я”)**

Мета: виявити вміння дитини оцінювати доцільність вживання лексичних одиниць своїми товаришами у межах певних тем, багатство словникового запасу.

Матеріал: аркуші паперу, кольорові олівці.

Процедура виконання: вихователь розподілив дітей по парам, попросив першу дитину намалювати себе та розповісти про себе, своє місце проживання, родину, улюблені справи, друзів. Педагог веде бесіду з другою дитиною: „Що твій друг розповів про себе? Що він міг би розповісти? Що б ти розповів, якби був на його місці?”.

Визначення вміння дитини оцінювати доцільність вживання лексичних одиниць своїми товаришами у межах певних тем відбувалося шляхом підрахунку кількості слів, які друга дитина запам'ятала та вказала з висловлювання першої дитини.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти відмовилися від відповіді.

2 бали: дошкільники лише визначили, про що розповів друг.

3 бали: діти визначили, про що розповів друг, зазначили, про що б розповіли вони, водночас не змогли оцінити мовлення однолітків.

4 бали: діти самостійно давали оцінку мовленню однолітків.

5 балів: діти змогли оцінити доцільність уживання лексики своїми товаришами.

Завдання: „Прокоментуй” (тематична група „Я”)

Мета: визначити вміння дошкільників оцінювати мовлення іншої дитини.

Матеріал: малюнки на яких зображено сонце, піч, матір.

Процедура виконання. Вихователь просить дошкільників оцінити точність описання слів „сонце”, „піч”, „матір” іншими дітьми.

Вихователь: – Опишіть, що ви бачите на малюнках, на яких зображено піч, жінку та сонце.

При підрахунку результатів виконання завдання „Прокоментуй” враховується вміння дитини оцінювати мовлення іншої дитини, вміння пояснити свою думку.

Спосіб оцінювання:

1 бал: дошкільники відмовляються виконувати завдання.

2 бали: діти описують малюнки, але відмовляються коментувати висловлювання інших дітей.

3 бали: дошкільники оцінюють чуже мовлення, але не пояснюють свою думку.

4 бали: діти оцінюють чуже мовлення за допомогою навідних запитань експериментатора.

5 балів: діти самостійно оцінюють доцільність слів у чужому мовленні, коментують його.

Показник: взаємооцінка правильності вживання лексики іншими

Завдання „Інтерв’ю” (тематична група „Іграшки”)

Мета: виявити вміння дитини оцінювати своє мовлення, чути та виправляти свої помилки.

Матеріал: диктофон, низка запитань.

Процедура виконання: вихователь бере інтерв’ю у дитини на тему „Твоя улюблена іграшка”. Під час інтерв’ю дитині необхідно відповісти на

запитання: „Чи є у тебе твоя улюблена іграшка? Яка вона? Чому вона тобі подобається? Якого вона кольору та розміру? Чи даєш ти свою іграшку своїм друзям? Як ти граєшся зі своєю іграшкою? Де ти тримаєш свою іграшку? Як ти доглядаєш за своєю іграшкою?”.

Інтерв'ю записували на диктофон. Через деякий час дитині дали прослухати її відповіді та попросили визначити, чи не припустила вона помилок у власному мовленні. Якщо так, то ці помилки необхідно було виправити.

При оцінюванні відповідей дошкільників ураховується самостійність дітей у визначенні своїх помилок, здатність пояснювати та виправляти їх.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти не чують помилок у своїх висловлюваннях.

2 бали: дошкільники визначають свої помилки за допомогою навідних запитань вихователя, але не можуть їх виправити.

3 бали: старші дошкільники визначають свої помилки, але не можуть їх виправити самостійно.

4 бали: діти змогли оцінити свої висловлювання як правильні чи неправильні, виправити свої помилки.

5 балів: діти були здатні пояснити свої помилки.

Завдання: „Опиши” (тематична група „Пори року”)

Мета: визначити вміння дитини оцінювати своє мовлення.

Матеріал: малюнки із зображенням дощу, людини, годинника.

Процедура виконання. Педагог звертався до дітей.

Вихователь: – Скажіть, які однакові слова звичайно вживаються зі словами дощ, людина, годинник? Хто може ходити насправді? Спробуйте навести приклади. Після відповідей дітей вихователь показав дошкільникам малюнки, на яких зображено ситуації, пов'язані з дощем, людиною, годинником та попросив дітей описати ці малюнки. Після цього вихователь запитав дітей, чи вживали вони ті слова, які було названо спочатку, чому

вони їх вживали, чому не вживали, попросив оцінити доцільність вживання власних фраз у описі малюнків.

При підрахунку результатів виконання завдання „Опиши” враховується вміння дитини оцінювати своє мовлення, вміння пояснити свою думку та навести приклади.

Спосіб оцінювання:

1 бал: діти не вживають слова при описанні малюнків.

2 бали: дошкільники називають слова, але не вживають їх у своїх прикладах.

3 бали: старші дошкільники наводять приклади, але не можуть оцінити своє мовлення.

4 бали: діти наводять приклади, але оцінюють своє мовлення за допомогою запитань вихователя.

5 балів: діти наводять приклади, самостійно оцінюють доцільність слів у своєму мовленні.

На підставі визначених критеріїв та показників схарактеризовано рівні розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, недостатній.

Високий рівень розвитку словника дітей характеризувався стійким інтересом до змісту слова. Діти виявляли ініціативність під час слововживання, прагнули до словотворення та словозміни; влучно вживали слова. У словнику старших дошкільників, яких віднесено до означеного рівня, нараховується десять і більше слів різних частин мови за кожною із запропонованих тем. Діти старшого дошкільного віку розуміють пряме та переносне значення слів і вміють їх пояснити, навести приклади з власного життя. У мовленні дітей наявні образні вирази, приказки, прислів'я (5 і більше); експресивна лексика; вони здатні до самооцінки й оцінки правильності вживання лексики іншими.

Діти, рівень розвитку словника яких визначено як **вище середнього**, виявили стійкий інтерес до змісту слова, ініціативність слововживання; в

їхньому мовленні спостерігалось прагнення до словотворення та словозміни. Для таких дітей властива точність слововживання. У словнику дітей за кожною із запропонованих тем нараховувалося до восьми слів різних частин мови. Діти виявили розуміння прямого та переносного значення слів, уміння їх пояснити; у мовленні присутні образні вирази, приказки, прислів'я (3–4); наявна експресивна лексика. Діти здатні до оцінки правильності вживання лексики іншими, водночас самооцінка правильності вживання лексики не завжди є адекватною.

Для старших дошкільників із **середнім рівнем** розвитку словника властивий стійкий інтерес до змісту слова, ініціативність слововживання, прагнення до словотворення та словозміни. Такі діти досить точно вживали слова у власному мовленні; у їхньому словнику за кожною із запропонованих тем не менше п'яти слів різних частин мови. Діти виявляли розуміння прямого значення слів і вміння їх пояснити, а тлумачення переносного значення викликало в них певні труднощі. У мовленні дітей наявні образні вирази, приказки, прислів'я (1–2), експресивна лексика; вони здатні до оцінки правильності вживання лексики іншими, однак відсутня самооцінка вживання лексики.

Діти **рівня нижче середнього** відрізнялися стійким інтересом до змісту слова; словник за кожною із запропонованих тем нараховував до трьох слів різних частин мови. Старші дошкільники розуміли значення слів, уміли їх пояснити; в мовленні рідко зустрічались образні вирази, приказки. Діти майже не виявляли ініціативи при слововживанні, уникали виконання завдань на словотворення та словозміну. Для мовлення таких дітей не була характерною точність слововживання, експресивна лексика; вони не здатні до оцінки мовлення інших і самооцінки правильності вживання лексики.

Для дітей **недостатнього рівня** розвитку словника властивий нестійкий інтерес до змісту слова; спостерігалася відсутність ініціативності слововживання, прагнення до словотворення та словозміни, точності слововживання. Словник старших дошкільників за кожною із

запропонованих тем нараховував не більше двох слів різних частин мови; діти виявляли розуміння прямого значення слів, але не завжди вміли їх пояснити, не розуміли переносного значення слів. У мовленні дітей відсутні образні вирази, приказки, прислів'я, експресивна лексика; вони не здатні до оцінки правильності вживання лексики іншими та самооцінки.

Кількісні результати виконання дітьми завдань у межах мотиваційного критерію подано у табл. 4.6.

Таблиця 4.6

Рівні розвитку словника дітей за мотиваційним критерієм (у %)

Рівні	ЕГ				КГ			
	показники				Показники			
	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	4,6	4,5	5	4,7	5,4	4,8	4,3	4,8
Вище середнього	9,4	9,8	9,9	9,7	10,2	10,3	10,4	10,3
Середній	11,1	10,2	9,6	10,3	10,1	10,1	10,4	10,2
Нижче середнього	36,3	37,1	36,7	36,7	35,3	35,8	35,5	35,5
Недостатній	38,6	38,4	38,8	38,6	39	39,2	39,4	39,2

Як засвідчує таблиця, високий рівень виявлено у 4,7% дітей старшого дошкільного віку експериментальної та 4,8% контрольної груп. На рівні вище середнього перебувало 9,7% старших дошкільників експериментальної та 10,3% респондентів контрольної груп. У 10,3% дітей експериментальної та 10,2% старших дошкільників контрольної груп виявлено середній рівень розвитку словника. Рівень нижче середнього зафіксовано у 36,7% дітей експериментальної та 35,5% старших дошкільників контрольної груп. Недостатній рівень виявлено у 38,6% респондентів експериментальної та 39,2% дошкільників контрольної груп.

Проаналізуємо якісні результати виконання завдань у межах

мотиваційного критерію.

Показник: інтерес до змісту слова

Завдання „Що означає слово?” (тематична група „У крамниці”)

Проаналізуємо відповіді дітей.

Більша кількість дошкільників змогли відзначити, що одна група слів – це предмети одягу, інші – продукти та назви квітів, але для певної кількості дітей важко визначитися з тематичною групою, до якої належать слова, діти не можуть указати, в яких ситуаціях вони чули ці слова. Майже ніхто з дітей, які відповіли на запитання вихователя „Де ви чули ці слова?”, не зміг уявити, як з’явилися ці слова та що вони означають. Зазначимо, що, відповідаючи на запитання вихователя, дошкільники не виявили багатство та різноманітність словника, мовлення дошкільників характеризується наявністю словосполучень та простих, неускладнених речень.

Наведемо приклади деяких відповідей дітей. „Слово „цукор” з’явилося від слова „цукерки”, тобто щось солодке та смачне” (Світланка Ш.). „Масло – те, що мажуть” (Лера Р.). „Слово „масло” схоже на мазь, бо її також мажуть чи втирають” (Сергійко М.). „Морозиво від слова мороз, пов’язано з холодом та зимою” (Ганна К.).

Деякі діти пов’язали слово „олія” із словом „оливки”, було названо таку характеристику олії як її жирність (Женя С.).

Цікаве пояснення слову „рукавички” знайшла Оленка Д.: „Рукавички – це те місто, де відпочивають ручки. Вони ховаються в рукавичках від морозу та холоду”. Дмитро В. зазначив схожість слів „юбка” та „шуба”, та указав, що це – предмети одягу. Треба зазначити, що діти не дали ніякого пояснення, як ці слова могли з’явитися у мові.

Аналізуючи відповіді та пояснення дітей щодо квітки ромашки, відмітимо, що ромашку порівнювали з сонцем (Юля В.), посмішкою (Діляра І.), малюнком (Сергійко М.). Один із хлопчиків сказав, що це квітка Романа, тому її так і назвали – ромашка (Саша К.).

Дівчатки пояснювали появу слова „пролісок” тим, що ці квіти з’являються та живуть у лісі (Женя К.), один із хлопчиків зазначив, що квітка пролісок належить лісничому, тому її так і назвали, росте у лісі (Дмитро В.), асоціюється з казкою, квітнем (Сергійко М.).

Проаналізуємо відповіді дітей завдання: „Здогадайся” (тема „Професії”) майже всі діти зробили висновок, що означені слова позначають назви професій, але лише невелика кількість дітей спробували пояснити, як появились слова та поміркувати щодо змісту запропонованих слів. Так, Оля Т. зазначила, що „Лікар – лікує людей, тому його так і назвали. Вчитель – учить у школі учнів”. Діти не змогли пояснити слово „дизайнер”, лише одна з дівчаток відповіла, що „Дизайнер займається дизайном. Дизайн – це те, що нас оточує” (Лера Р.). Та навела приклад „Моя сестра працює дизайнером помешкань, вона прикрасила нашу квартиру”. Наведемо інші відповіді дошкільників: „Будівельник будує дома та будівлі” (Артур Л.), „Слово „охоронець” з’явилося від слова „охороняти”. Мій тато охоронець, він нас охороняє” (Боря Г.). „Слово „двірник” походить від слова „двір”, ця людина завжди у дворі” (Сергійко В.).

Зазначимо, що певна кількість дітей не змогли відповісти на запитання експериментатора про значення слів. Узагалі, відповіді дітей характеризуємо як одноманітні, дошкільники вживають прості, неповні речення.

Більшій кількості дітей трудно пояснити значення слів, визначити схожі слова, навести приклад, так один із дітей сказав, що „повар” – це повна людина (Руслан В.).

Показник: ініціативність слововживання

Завдання „У крамниці” (тематична група „У крамниці”)

Діти легко та із задоволенням виконали це завдання. Вони намагалися бути ввічливими у діалозі з продавцем та називали продукти, які необхідно було купити у магазині. Дошкільникам було важче пояснити необхідність покупки того чи іншого продукту та свої наступні дії з цим продуктом.

Дошкільнята зазначали: „Мені потрібно молоко, я його вип’ю”, „Дайте мені хліба”, „Будьте ласкаві, дайте мені картоплі”.

Близько 95% старших дошкільників обізнані зі словами з теми „У крамниці”, водночас, зазначаємо, що майже всі діти називали лише продукти, які було зображено на картинках. Біля 9% дітей намагалися використовувати у слова, які не було намальовано на картинках, описати ті продукти, які б діти „хотіли купити”. Словник більшості старших дошкільників (65%) характеризуємо як одноманітний, бідний, із опорою на наочність.

При підрахунку результатів виконання завдання „У крамниці” враховується спонтанність та активність вживання слів у реченнях, кількість названих іменників, прикметників, дієслів.

Опишемо відповіді дітей під час виконання завдання: „Склади букет” (тема „Квіти”).

Лише деякі діти пояснювали свій вибір та описували квіти. Так, Світланка Ш. зазначила у своїй відповіді: „Мій букет, це – троянди, хризантеми та жоржини. Троянда – улюблена квітка моєї матусі, вони пахучі та красиві”.

Відмітимо, що діти не знають назви квітів, їм важко вживати слова „жоржини”, „кульбаба”, „волошки”, якщо вони не бачили цих квітів раніше.

Найбільш поширеними квітами, які обирали діти були „троянда” та „бузок”. Відповіді дітей охарактеризуємо як безініціативні, словник дітей обмежений використанням прикметників „красивий”, „маленький”, „великий”, що свідчить про невеликий словниковий запас цієї частини мови та необхідність роботи щодо його поширення.

Лише декілька дітей вживали слова та словосполучення „цікава квітка”, „незвичний колір”, „чарівний”: „Моїй матусі подобається бузок. Це весняна квітка, вона незвичного фіолетового кольору” (Сергійко М.).

Показник: прагнення до словотворення і словозміни

Зазначимо, що більша кількість дітей змогли виконати завдання „Який” (тема „Подорож”) лише за допомогою вихователя.

Наведемо приклади відповідей дітей.

„Ця дівчинка гостинніша за свою подругу. Вона завжди пригощає мене цукерками” (Женя С.). „Довгіший день” (Михайло Д.), „Мальовничіша картина” (Оля Т.).

У своїх відповідях більшість дітей вживали словосполучення, лише невелика кількість дошкільників складала речення. Словник дітей характеризуємо як небагатий, у ньому відсутні описові слова, здебільшого вони вживали іменники. Деякі діти не орієнтувалися у значенні вихідного слова, тому їм важко було утворити від нього нове.

Наведемо приклади відповідей дітей під час виконання завдання „Нове слово” (тема „Іграшки”).

„На слово „грати” схожі слова „іграшка”, „ігровий”. У нас у садочку є ігровий куточок. Там іграшки та цікаві ігри” (Юля С.). „Фантазійною може бути гра. Я знаю слово „фантазія” та „фантазувати”. Мама говорить, щоб я не фантазував багато” (Дмитро В.). „Для слова „дарувати” є слова „дар” та „подарунок”. Я люблю подарунки”(Ганна К.).

Зазначимо, що більша кількість дітей добре впоралися з цим завданням, переважно всі дошкільники змогли згадати схожі слова, але певна кількість дітей затруднялася навести приклади з новими словами чи наводила їх тільки за допомогою експериментатора після його навідних запитань та прикладів.

Діти нездатні до спонтанного вживання лексичних одиниць, їм важко вживати нові слова у власних реченнях. У мовленні дівчаток переважно вживаються прикметники та іменники „подарунок”, „веселенький”, „нарядний”; для мовлення хлопчиків характерно вживання іменників та дієслів „гра”, „фантазувати”, „стіл”. Водночас, мовлення дітей не характеризується розмаїттям та вживанням різних частин мови.

Проаналізуємо результати виконання завдань когнітивно-змістового критерію.

Кількісні результати виконання дітьми завдань за когнітивно-змістовим критерієм представлено у табл. 4.7 (див. с. 252).

**Результати виконання завдань за когнітивно-змістовим критерієм
(у %)**

Рівні	ЕГ				КГ			
	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	7,2	7,6	7,4	7,4	6,6	7	6,8	6,8
Вище середнього	10,2	10,4	10,3	10,3	9,8	10,2	10	10
Середній	14	14	14,3	14,1	14	13,4	14	13,8
Нижче середнього	35,6	35,4	35,8	35,6	36,6	36	36	36,2
Недостатній	33	32,6	32,2	32,6	33	33,4	33,2	33,2

Високий рівень виявлено в 7,4% старших дошкільників експериментальної та 6,8% дітей контрольної груп. Рівень вище середнього зафіксовано в 10,3% старших дошкільників експериментальної та 10% дітей контрольної груп. На середньому рівні перебувало 14,1% респондентів експериментальної та 13,8% старших дошкільників контрольної груп. Щодо рівня нижче середнього, то його виявлено у 35,6% дітей експериментальної групи та 36,2% респондентів контрольної груп. Недостатній рівень зафіксовано в 32,6% старших дошкільників експериментальної та 33,2% дітей контрольної груп.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми завдань у межах когнітивно-змістового критерію.

Показник: точність слововживання

Завдання „Добери потрібне слово” (тематична група „Я”)

„Родина” (брат, сестра, батьки, дядько, дід).

Речення: Моя родина живе в Ялті. В мене є мама, тато та старший ... (брат). Ми мешкаємо у власному будинку. Наш ... (будинок) розташовано неподалік від набережної. Мої ... (батьки) мене люблять.

„День народження” (гості, подарунки, повітряні кульки, торт, квіти).

Речення: Минулого тижня у мого брата був день народження. До нас прийшло багато ... (гостей). Я допомагав мамі накривати на стіл – поставив вазу з ... (квітами), тарілки, чашки, ложки. Гості принесли ... (подарунки). Ми гарно провели час.

„Мій друг” (санки, вулиця, велосипед, парк, м'яч).

Речення: В мене є найкращий друг. Ми з моїм другом любимо гуляти на ... (вулиці). Ми граємо з ... (м'ячем), але іноді катаємося на ... (велосипеді).

Більшість дітей справилися з виконанням завдання „Добери потрібне слово”. Водночас, зазначаємо, що певна кількість дошкільників вагались у виборі слів. Так, замість слова „брат” деякі діти обирали слово „дядько” або „сестра”. При виконанні завдання „День народження”, діти замість слова „подарунки” обирали слово „повітряні кульки”. Виконуючи завдання „Мій друг”, діти плутали слово „вулиця” зі словом „парк”, замість слова „велосипед” говорили „санки”.

Доходимо висновку, що діти неуважні при сприйнятті речень на слух та не можуть підбирати на слух необхідні за змістом слова.

Завдання „Як ти розумієш?” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”)

Аналіз малюнків дітей свідчить про нерозуміння дошкільниками переносного значення прислів'їв. Так, при поясненні прислів'я „На злодієві шапка горить”, деякі діти малювали людину з шапкою у вогні. Для опису прислів'я „Дорога ложка до обіду” – намальовано накритий для обіду стіл, людей, які сидять за столом, столові прибори, а саме – ложку. Невелика кількість дітей впоралась із поставленим завданням, і усно, і малюнком змогла пояснити значення запропонованих прислів'їв. Так, Оленка С. обрала прислів'я „Дружба та братство – велике багатство”, вона намалювала своїх друзів та пояснила, що в кожній людині повинні бути друзі, оскільки вони найважливіші за будь-яке багатство.

Показник: кількість і якість слів, які вживає дитина в тематичних групах

Завдання „Пори року” (тематична група „Пори року”)

Більшість дітей впоралися з виконанням завдання „Пори року”. Оскільки частина дошкільників самостійно не змогла розповісти про пори року, експериментатор показував дітям ілюстрації із зображенням пір року. Активність дітей значно зростає коли їм пред’явили ілюстративний матеріал. Майже всі діти визначилися з тим, на яких ілюстраціях зображено зиму, весну, осінь та літо, змогли назвати ті речі, що можна побачити в означені пори року: сніговик, замет, трава, птахи, струмок, листя, дерева, діти, дощ. Серед названих дієслів найпоширенішими були: садити (квіти), ліпити (зі снігу), поливати (дерева), підмітати (подвір’я), гуляти (на вулиці), прибирати (сніг), засмагати, плавати, стрибати (біля води), гратися (у сніжки).

Характеризуючи пори року, дошкільнята без труднощів називали іменники та дієслова, водночас, більшій кількості дітей було важко знайти прикметники, які б описували осінь, зиму, весну або літо.

Не всі діти змогли описати зиму, найпоширенішими прикметниками, які названо дітьми, були – біла, холодна, красива. Словник деяких дітей відрізняється наявністю таких слів та словосполучень, як – ласкаве сонце, листопад, слизька дорога.

Завдання „Спорт” (тематична група „Спорт”)

Аналізуючи виконання дошкільниками цього завдання, зазначимо, що дітям було важко відповісти на запитання вихователя про види спорту, переважно вони називали футбол, бадмінтон, бокс. Деякі дошкільники серед видів спорту визначили стрибки та гру з м’ячем. Діти вказали, що люди стають сильними та здоровими, якщо вони займаються спортом. Серед спортивних предметів найчастіше називали: обруч, скакалку, м’яч. Деякі діти згадали про гантелі, пояснивши, що вони є у них дома. Серед предметів спортивного одягу названо: футболку, спортивний костюм, кросівки, кеди.

Як і при виконанні завдання „Пори року”, дошкільникам важко знайти слова, які б описували спортивні предмети, людей, які займаються спортом. Діти не змогли пояснити, як люди займаються боксом, що роблять гравці у футбол.

Показник: розуміння значення слів та вміння їх пояснити

Завдання „Перекладач” (тематична група „Пори року”)

Інопланетянин указує на малюнок із зображенням комп’ютера.

Перекладач: „Це – прилад, на ньому можна грати в ігри, переглядати мультфільми”.

Інопланетянин указує на малюнок із зображенням океану.

Перекладач: „Там багато води, у ньому живуть риби, різні морські рослини”.

Інопланетянин указує на малюнок із зображенням снігу.

Перекладач: „Це ми бачимо зимою, діти люблять це, тому що з ним можна гратися, кататися на санках. Він білий та холодний”.

При виконанні цього завдання зазначимо труднощі, з якими зіткнулися дошкільники – багатьом із них важко було дати визначення тому чи іншому предметові, виділити характерні, особливі риси по яким можна було б ідентифікувати предмет, розказати про нього. Водночас, наголошуємо на тому, що діти розуміли, що зображено на малюнках, називали ці предмети, але їм не вистачало слів для власних висловлювань. Велика кількість дітей не змогла підібрати слова для опису малюнку. Особливо важко для дітей було пояснити абстрактні поняття та зображення явищ природи: „доброта”, „інформація”, „сніг”, „вітер”.

Проаналізуємо хід виконання дошкільниками завдання „**Що означає**” (тематична група „Дружба”). Зазначимо, що дітям важко дати визначення абстрактним поняттям „щастя”, „радість”, „дружба”, „настрій”. Діти тільки зазначили своє відношення до цих слів: щастя – „Це приємно” та змогли описати своє відчуття щастя та радості: „Коли я поруч із друзями”, „Коли

мама поруч”. Радість – це „Коли дають подарунки”, „Коли ми йдемо у гості”, коли „Сонечко і я гуляю на вулиці”.

Невелика кількість дошкільників на запитання „Яким буває настрої?” відповіла: „Настрої буває хорошим” або „Настрої буває поганим”, узагалі більша кількість дітей не змогла вказати, яким буває настрої. Деякі з дітей говорили: „В мене хороший настрої, коли в мене є цукерки”, „Я в хорошому настрої, коли поруч веселі люди”. Настрої у дітей погіршується, якщо їх хто-небудь ображає, коли на дітей кричать, коли йде дощ, коли вони одні вдома.

Виконуючи це завдання, діти намагалися привести приклади з власного життя, пояснити своє відношення до запропонованих понять, але не могли дати чітке визначення словам.

Репрезентуємо зміст та аналіз результатів експресивно-оцінного критерію.

Кількісні результати виконання завдань за експресивно-оцінним критерієм представлено у табл. 4.8.

Таблиця 4.8

Результати виконання завдань за експресивно-оцінним критерієм (у %)

Рівні	ЕГ				КГ			
	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	4,4	4,8	4,6	4,6	4,4	4	4,2	4,2
Вище середнього	9,4	7,4	7,8	8,2	9,2	8	8,6	8,6
Середній	9,8	10,6	10,2	10,2	10,2	10,4	10,6	10,4
Нижче середнього	42	42,2	43	42,4	41,4	42	41,4	41,6
Недостатній	34,4	35	34,4	34,6	34,8	35,6	35,2	35,2

Проаналізуємо кількісні результати виконання завдань за експресивно-оцінним критерієм. Так, високий рівень виявлено у 4,6% старших дошкільників експериментальної та 4,2% дітей контрольної груп. На рівні

вище середнього перебувало 8,2% респондентів експериментальної та 8,6% старших дошкільників контрольної груп. У 10,2% старших дошкільників експериментальної та 10,4% дітей контрольної групи виявлено середній рівень розвитку словника. Рівень нижче середнього зафіксовано у 42,4% дітей експериментальної та 41,6% респондентів контрольної груп. Недостатній рівень зафіксовано у 34,6% дітей експериментальної та 35,2% респондентів контрольної груп.

Показник: наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики

Завдання „Продовжи прислів'я” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”)

Аналізуючи роботу дошкільників з прислів'ями, наголошуємо на тому, що дітям було важко продовжити прислів'я, лише деякі з них змогли здогадатися та назвати правильну відповідь, водночас, зазначаємо, що діти називали цікаві, але неправильні продовження прислів'їв.

Продовжуючи прислів'я „Краще гірка правда, ніж солодка брехня”, діти давали такі відповіді: „Краще гірка правда, ніж брехати”. Багато дітей здогадалися про слово „брехня”, але не зазначили у своїх відповідях слово „солодка” або інший епітет, який би описував це слово в протилежність словосполученню „гірка правда”. Діти говорили експериментатору, що брехати погано, деякі діти зазначали, що про брехню все одно дізнаються, тому брехати не можна. Дошкільники відповідали, що від брехні можуть засмучуватися рідні люди, а саме – мама може плакати, сердитися. Діти говорили про те, що їм не сподобається, якщо їхні друзі будуть їм брехати.

Відповіді на прохання продовжити прислів'я „Хто про землю дбає, тому вона повертає” характеризуються різноманітністю. Ганна Д. продовжила це прислів'я так: „Хто про землю дбає, він і батьків пам'ятає”. Цікавою була відповідь Світлани Ш.: „Хто про землю дбає, тому повна чаша добра”. Фіксуємо і такі продовження прислів'їв: „Хто про землю дбає, той хороший”, „Хто про землю дбає, той з голоду не помре”. „Хто про землю дбає, той

урожай збирає”. Більшість дітей пояснили значення прислів’я та вказали, що необхідно дбати про своїх рідних, друзів, своє оточення і тоді ці люди, у свою чергу, по-доброму ставитимуться до інших. Декілька дошкільників згадали висловлювання про те, що „Треба ставитися до інших людей так, як ти хочеш щоб ставилися до тебе”.

Аналізуючи роботу дітей над прислів’ям „Уміли сваритися, умійте миритися”, зазначимо, що майже всі діти змогли продовжити це прислів’я, але тільки невелика кількість старших дошкільників були здатні пояснити значення цього прислів’я та розповісти про те, як вони миряться зі своїми друзями, чому важливо миритися.

Завдання „Розкажи” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів’я, приказки”)

Виконуючи це завдання, більшість дошкільників не змогла пояснити значення запропонованих прислів’їв. Деякі діти відмовлялися виконувати завдання. Старші дошкільники наводили такі приклади. Сашко П. обрав прислів’я „Рання пташка носик прочищає, а пізня очі протирає” та пояснив його значення так: „Пташка, яка встало рано вранці, встигне зробити більше, ніж та, яка спить до обіду. Минулого вихідного я прокинувся о восьмій ранку та намалював, як ми їздили дивитися на динозаврів”.

Треба відзначити, що при поясненні прислів’їв дошкільникам простіше було пояснити значення самого прислів’я, ніж навести приклад із свого життя чи придумати власну розповідь, яка б пояснювала значення прислів’я.

Показник: самооцінка правильності вживання лексики

Завдання „Який ти” (тематична група „Я”)

Більша кількість дітей упевнено називали те, що друг розповів про себе, додавали, що б вони розповіли, але увагу привертає той факт, що дітям важко оцінити доречність використання лексики своїми товаришами. Більшість дошкільників упевнено називає слова за означеною темою, але діти вагаються схарактеризувати мовлення іншої дитини, її словник.

Словник більшості дітей, які описували малюнок, характеризується наявністю слів-предметів, слів-дій – родина, брат, сестра, місто, телефон, телевізор, вільний час, гуляти, розмовляти, гратися, телефонувати. У словнику лише невеликої кількості дітей наявні прикметники, що характеризують істоту чи неістоту: „красивий”, „маленький”, „чорнявий”, „старший”, „цікавий”.

Аналізуючи виконання завдання „Прокоментуй”, зазначимо, що більшій кількості дітей важко оцінити мовлення іншої дитини. Дошкільники в основному говорили, що їм сподобалося чи не сподобалося висловлювання іншої дитини. Лише невелика кількість дітей намагалися пояснити, чому вони вважають висловлювання іншої дитини доречним чи недоречним.

Майже всі діти зазначили, що від печі йде жар та пояснювали свою думку. „Коли піч працює, у хаті стає тепло, жарко” (Оля Т.). Діти зазначили, що від сонечка теж іде тепло, від сонячного світла розквітають квіти, ростуть дерева, люди радіють сонцю та його теплу. Аналізуючи малюнок, на якому зображено матір, зазначимо, що незначна кількість дітей порівняли матір із сонцем, від якого завжди тепло та приємно. „У матері теплі долоні, тому вона завжди гріє” (Ганна Д.).

Показник: взаємооцінка правильності вживання лексики іншими

Завдання „Інтерв'ю” (тематична група „Іграшки”)

Треба відзначити, що це завдання, з одного боку, заінтригувало дітей від самого початку, оскільки було використано диктофон, з іншого боку – активізувало їх до вживання різнобічної лексики та словосполучень, слів-описань та слів-дій, тобто стимулювало дітей до вживання активного словникового запасу.

Зазначимо, що більшій кількості дітей важко помітити свої помилки. Певна кількість дошкільників змогли визначити свої помилки лише за допомогою навідних запитань експериментатора, але, водночас, не змогли їх виправити, що свідчить про необхідність словникової роботи дошкільників та роботи щодо вдосконалення їх мовлення.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми завдання „Опиши”. Діти дійшли думки, що слово „ходити” означає пересуватися з одного місця в інше. Запитання педагога „Чи може йти куди-небудь годинник, дощ?” здивувало дітей та заставило задуматися. Деякі з дошкільнят припустили, що годинник нікуди не йде, він залишається на місці, але стрілки годинника пересуваються з однієї цифри до іншої, тому і з’явилося висловлювання „Годинник іде”. Деякі з дітей пояснили вихователю, що вода з неба або з хмар попадає на землю, тому про дощ теж говорять „іде”.

Наведемо приклади відповідей дітей. „Дощ іде. На вулиці хмарно. Дощик плаче” (Женя С.). „Годинник поспішає. Не спішить” (Оля Т.). „Діти йдуть додому” (Михайло Д.). „Людина йде по вулиці, вона дивиться на годинник та спішить” (Дмитро В.).

Зазначимо, що більшість дітей влучно описали малюнки, вживаючи слова у прямому та переносному значенні.

Узагальнені кількісні результати констатувального експерименту подано в табл. 4.10.

Таблиця 4.10

Рівні розвитку словника старших дошкільників (у %)

Рівні	ЕГ	КГ
Високий	5,6	5,3
Вище середнього	9,3	9,6
Середній	11,5	11,4
Нижче середнього	38,2	37,8
Недостатній	35,4	35,9

Проаналізуємо результати констатувального експерименту. Високий рівень продемонстрували 5,6% старших дошкільників експериментальної та 5,3% дітей контрольної груп. Рівень вище середнього виявлено у 9,3% старших дошкільників експериментальної та 9,6% дітей контрольної груп. На середньому рівні перебувало 11,5% респондентів експериментальної та

11,4% дітей контрольної груп. Рівень нижче середнього зафіксовано в 38,2% старших дошкільників експериментальної та 37,8% респондентів контрольної груп. Недостатній рівень виявлено в 35,4% дітей експериментальної та 35,9% респондентів контрольної груп.

Результати вихідної діагностики в експериментальній та контрольній групах стали основою організації експериментальної роботи.

Для порівняння емпіричних розподілів рівня розвитку словника старших дошкільників в експериментальній та контрольній групах застосовувався критерій Пірсона χ^2 . Перевага цього методу полягає в тому, що він дає можливість порівнювати розподіли ознак, представлених у будь-якій шкалі [319; 626; 632]. Чим більші відмінності між розподілами, тим більше емпіричне значення χ^2 . За цим критерієм вибірка повинна бути не менше 25–30 осіб [632, с. 68]. У нашому випадку цю вимогу дотримано за рахунок вибірки старших дошкільників у кількості 631 дитина старшого дошкільного віку.

Обчислення показника критерію χ^2 відбувається за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^c \frac{(f_i - f'_i)^2}{f_i + f'_i}, \quad (4.1)$$

де f_i та f'_i – частоти порівняльних вибірок;

i – порядковий номер розряду;

c – кількість розрядів ознаки.

Для нашого дослідження $c = 5$.

Для того, щоб встановити критичне значення χ^2 , потрібно визначити число ступенів свободи k . Число ступенів свободи при порівнянні двох емпіричних розподілів визначається за формулою:

$$k = c - 1 = 5 - 1 = 4. \quad (4.2)$$

Таким чином, для нашого випадку число ступенів свободи $k = 4$. Зі статистичних таблиць [632, с. 139] визначимо критичне значення χ^2 для $k=4$:

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 9,488 & (\rho \leq 0,05) \\ 13,277 & (\rho \leq 0,01) \end{cases}, \quad (4.3)$$

де ρ – імовірність відхилення правильної гіпотези, тобто рівень статистичної значущості.

Отже, якщо ми отримуємо показник критерію χ^2 , який за своїм числовим значенням буде більше наведеного в (4.3) критичного значення, то представлені розподіли рівнів в експериментальній та контрольній групах мають суттєві відмінності.

Для результатів вихідної діагностики в контрольних та експериментальних групах емпіричний критерій Пірсона $\chi^2 = 2,61$. Як бачимо, емпірично розрахований критерій Пірсона не перевищує критичного значення, тобто на початку експерименту спостерігалися незначні відмінності між контрольною та експериментальною групами.

Вважатимемо, що результати вихідної діагностики рівня розвитку словника для експериментальної та контрольної груп були ідентичними.

Отже, як свідчать результати констатувального обстеження, переважна більшість старших дошкільників (близько 75%) виявили такі рівні розвитку словника, як нижче середнього та недостатній, що підтверджує необхідність проведення спеціальної роботи, спрямованої на розвиток словника.

Висновки з четвертого розділу

Метою констатувального етапу було з'ясування стану словникової роботи з дітьми в сучасній практиці дошкільних навчальних закладів. Означена робота здійснювалась у таких напрямках: анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів; анкетування педагогів-методистів

дошкільних навчальних закладів; анкетування методистів та інспекторів районних, міських, обласних відділів освіти; аналіз планів навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів і окремих вихователів; аналіз варіативних програм для дошкільних навчальних закладів; аналіз відвіданих занять із метою виявлення характеру лексичної роботи з дітьми.

У ході роботи з педагогічними кадрами виявлено недостатній рівень обізнаності вихователів дошкільних навчальних закладів із технологіями розвитку словника старших дошкільників. З'ясовано, що на педагогічних нарадах періодично порушується питання організації та проведення словникової роботи.

Виявлено труднощі, які відчувають вихователі дошкільних навчальних закладів при організації словникової роботи: недостатнє володіння сучасними методами навчання, труднощі планування лексичної роботи в межах сфер життєдіяльності дитини. Констатовано, що педагоги відчувають суттєві труднощі щодо усвідомлення сутності поняття „технологізація навчально-виховного процесу”; плутають поняття „система роботи”, „методика”, „технологія”, „модель”, „метод”.

Аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчив, що фрагментарно лексичній роботі повсякденно приділяється певна увага. Водночас виявлено однотипні форми лексичної роботи вихователя з дітьми: вивчення закличок, читання віршів, проведення мовленнєвих ігор та поповнення словникового запасу дітей за темою дня. Систематично планується індивідуальна мовленнєва робота з дітьми, іноді спрямована на розвиток словника. Задля розвитку словника дошкільників вихователі переважно використовують дидактичні ігри (словесні та настільно-друковані).

Результати анкетування завідувачів та методистів дошкільних навчальних закладів засвідчили, що вони визначають рівень лексичної роботи як задовільний. З-поміж ефективних методів лексичної роботи називають спостереження, читання художніх творів, розглядання картин і

бесіди за їх змістом, відгадування та складання загадок, лексичні ігри, дидактичні ігри. До ефективних прийомів лексичної роботи методисти та завідувачі відносять: називання з показом, пояснення, словесний коментар, тлумачення значення, зіставлення слів, близьких за змістом, запитання на уточнення розуміння, повторення. З-поміж форм контролю та методичної допомоги керівники дошкільних навчальних закладів виділяють відвідування груп, ознайомлення з роботою вихователя в галузі розвитку мовлення.

У програмах навчання та виховання дітей дошкільного віку виокремлюють такі завдання словникової роботи: збагачення словника новою лексикою; активізація словника; уточнення значення окремих слів і словосполучень; заміна діалектизмів, говірок словами літературної мови; розвиток образного мовлення – збагачення активного словника дітей образними виразами (з текстів художніх творів, казок), приказками, прислів'ями, скоромовками, загадками; епітетами; метафорами; ознайомлення дітей із значенням слова, навчання розумінню багатозначності, синонімічності та переносного значення слів; засвоєння узагальнюючих понять. Розв'язання завдань словникової роботи відбувається за тематичним принципом, що дозволяє згрупувати лексику в одну тему та значно підвищити темпи засвоєння словника.

Аналіз чинних програм навчання й виховання в дошкільному навчальному закладі дозволив дійти висновку щодо наявності потенційних можливостей програмового матеріалу для розвитку словника дітей. Водночас під час аналізу виявлено недостатнє методичне й теоретичне розв'язання питань організації словникової роботи з дітьми дошкільного віку в контексті суб'єктно-діяльній парадигми.

Результати аналізу занять з дітьми старшої групи засвідчили, що майже на кожному занятті зустрічаються типові помилки: невідповідність змісту заняття заявленій темі; недостатня увага до лексичної роботи; невирішення програмних завдань; пріоритет мовлення вихователя; недостатня мовленнєва активність дітей на заняттях.

Визначено критерії та показники розвитку словника: мотиваційний критерій із показниками: інтерес до змісту слова; ініціативність слововживання; прагнення до словотворення і словозміни; когнітивно-змістовий критерій із показниками: точність слововживання; кількість і якість слів, які вживає дитина в тематичних групах; розуміння значення слів та вміння їх пояснити; експресивно-оцінний критерій із показниками: наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики; взаємооцінка правильності вживання лексики; самооцінка правильності вживання лексики.

На підставі визначених критеріїв та показників відповідно до віку дітей було схарактеризовано рівні розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, недостатній.

Результати четвертого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [182], [183], [193], [201], [230].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

5.1. Теоретичні позиції організації експериментального дослідження з розвитку словника дітей старшого дошкільного віку

Теоретичними засадами організації експериментального дослідження виступили: культурно-історична теорія розвитку психіки дитини (Л. Виготський) [127] та культурологічна концепція розвитку мовлення і навчання мови (В. Гумбольдт, М. Каган, В. Маслова, В. Мухіна, О. Потебня, Є. Тарасов та ін.) [227; 296; 423; 439; 503; 592] наукові праці, в яких представлено комунікативний та діяльнісний підходи до розвитку мовлення (А. Богуш, І. Зимня, О. Леонтьєв, М. Лісіна, І. Луценко, А. Маркова, Т. Піроженко та ін.) [65; 280; 367; 378; 401; 419; 489]; системний підхід до розвитку словника дітей дошкільного віку (А. Аверьянов, Ю. Бабанський, Т. Ільїна, О. Ільченко, М. Каган, О. Уємов, П. Фролов та ін.) [3; 26; 290; 294; 296; 600; 632]; принципи організації словникової роботи (А. Богуш, І. Зимня) [66; 277]; стадіальний характер розвитку дитячої активності (М. Алексєєва, А. Богуш, В. Яшина та ін.) [63; 691]; змістові лінії Базового компонента дошкільної освіти (А. Богуш, Т. Піроженко, О. Хорошковська) [60; 489; 641].

У межах діяльнісного підходу до розвитку психіки дитини (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) [119; 368; 527] свідомість і діяльність розглядаються в єдності, оскільки діяльність розуміють як умову виникнення, чинник формування, об'єкт спрямування свідомості людини; форму активності людини; регулятор поведінки й дій людини. Оскільки людина живе в соціумі, що забезпечує її життєдіяльність і розвиток через спілкування (комунікацію) з іншими, то зміст спілкування, стосунки та взаємовідносини відображено в мові. Отже, мова виступає знаряддям спілкування, засобом пізнання довкілля і культури народу.

Наступним теоретичним підґрунтям організації дослідження виступило врахування лінгвістичних, психологічних механізмів розвитку словника. Розвиток словника – це складний процес, який залежить від багатьох чинників. При організації експериментального дослідження було враховано наукові доробки вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Смага, В. Яшина та ін.) [61; 141; 562; 692] щодо стадійного характеру загальної активності дітей, які використано для виокремлення стадій розвитку словника старших дошкільників.

5.1.1. Педагогічні умови розвитку словника дітей старшого дошкільного віку

Аналіз варіативних програм навчання та виховання, періодичних видань засвідчив значні потенційні можливості організації та проведення лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Однак спостереження за організацією навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах дають підстави стверджувати, що переважна більшість вихователів користуються традиційними формами, засобами, методами та прийомами організації лексичної роботи, які не підвищують інтерес вихованців до вивчення мови, що підтверджує необхідність визначення педагогічних умов та розробки спеціальної методики розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічні умови ми розуміємо як зовнішні обставини, що впливають на протікання педагогічного процесу в тій чи іншій мірі, свідомо сконструйовані педагогом та забезпечують підвищення якості навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, зокрема при організації лексичної роботи з дітьми.

Етимологія поняття „умова” дозволяє трактувати його, з одного боку, як обставину, від якої залежить що-небудь і, з іншого, як обставини за яких що-небудь відбувається (С. Ожегов) [462]. Із позицій філософії цей термін відображає відношення предмета (явища) до оточуючих явищ, процесів. „Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як відносно зовнішнє

предмета різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи те явище або процес, умова складає те середовище, обставини, за яких останні виникають, існують і розвиваються", яка може бути описана в термінах конкретної сфери життєдіяльності та яку можливо цілеспрямовано конструювати (Н. Боритко) [79]. Під педагогічною умовою М. Боритко розуміє зовнішню обставину, яка суттєво впливає на протікання педагогічного процесу, тією чи тією мірою сконструйованого педагогом, що передбачає досягнення певного результату. Дослідник вважає, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення мети [79]. Умова є зовнішнім (по відношенню до предмета) оточенням об'єктивного світу, без якого предмет не може існувати. У педагогіці умови часто відносяться до факторів навчання і виховання поряд із предметом підготовки, освіти.

Таким чином, педагогічні умови є якісною характеристикою основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, що відображає головні вимоги до організації діяльності (Е. Бехтенова) [47], сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, що цілеспрямовано створюються й реалізуються в освітньому середовищі та забезпечують рішення поставленого педагогічного завдання (В. Кокорев, А. Наумова) [317; 441], комплекс заходів, що сприяють підвищенню ефективності означеного процесу. Мета, з якою створюються педагогічні умови, сутнісні характеристики планованого результату й особливості середовища, у якому здійснюється процес досягнення мети, у свою чергу, визначають вибір адекватних педагогічних умов. Кожний автор трактує термін „педагогічні (дидактичні) умови” залежно від завдання, що вирішується в дослідженні. Загальним для всіх дефініцій є те, що визначені авторами умови спрямовані на вдосконалення управління взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань (Е. Койкова) [316].

У межах нашого дослідження з-поміж педагогічних умов розвитку словника старших дошкільників обґрунтовано та виділено такі: створення позитивного емоційного тла для занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище; дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими; інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова); взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей. Обґрунтування педагогічних умов подано в додатку І.

Розглянемо сутність кожної з визначених педагогічних умов.

Створення позитивного емоційного тла для занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище. Вважаємо за необхідне дослідити такі методи, форми і види навчання, що забезпечують максимальну концентрацію, тривалу зосередженість на об'єкті пізнання. До них відносимо метод занурення. Аналіз педагогічної літератури показує, що чітке поняття „занурення” практично не сформульоване. З усього обсягу літератури, що описує різні варіанти „занурення” можна дійти висновку, що розрізняють два значення цього поняття: один із методів інтенсивного навчання (як правило іноземним мовам з використанням дії сугестії). Основні публікації відносяться до кінця 60-х – середині 70-х років.

Організаційно занурення досягається, по-перше, шляхом концентрованого вивчення одного предмета в можливо короткий термін і, по-друге, шляхом чотирикратної повторюваності протягом навчального року подібного занурення, на більш високому рівні – від орієнтувального до творчого.

Саме в дошкільному віці засвоєння будь-якої інформації відбувається безпосередньо з вираженням певних емоцій. Водночас ефективність засвоєння матеріалу залежить від того, наскільки емоційно сприятливим є

середовище, в якому перебуває дитина. Для дошкільників найбільш характерні емоційна нестійкість, яскравість, імпульсивність прояву емоцій. Усе це визначає спрямованість педагогічної роботи з дошкільниками – емоційне наповнення життя дитини і надання допомоги в усвідомленні емоцій та їх регуляції.

Під створенням позитивного емоційного тла розуміється організація простору і використання обладнання з метою психологічного благополуччя дитини, її розвитку; організація емоційно-розвивавального середовища в групі; зовнішня обстановка; різноманітність мовленнєвих занять – використання ігор, сюрпризних моментів, проведення емоційно-гімнастичних вправ із старшими дошкільниками.

Створення позитивного емоційного тла має виняткове значення на заняттях. Як правило, він формується ще до початку заняття і повинний зберігатися до його завершення. Однак емоційне тло може мінятися по ходу заняття. Це залежить від самопочуття дітей, їхнього інтересу до предмету або особистості педагога, від оцінок їхньої діяльності, настрою, поведінки і самопочуття вихователя. Існує кілька основних чинників, що сприяють підвищенню емоційності заняття і викликають радість у дітей.

1. Обстановка на занятті і відношення педагога істотно впливають на емоційність занять. Важливо, щоб точність і чіткість дій вихователя чергувалися, поєднувалися з посмішками, словами заохочення дітей за їхні успіхи, підбадьоренням їх при тимчасових невдачах.

2. Використання ігрового і змагального методів, у силу психологічних особливостей, завжди викликає в дітей сильну емоційну реакцію. Гра – це звична форма занять для старших дошкільників; це не тільки розвага, але і спосіб розвитку (вікова особливість). На заняттях із старшими дошкільниками важливо використовувати сюжетні ігри, при цьому педагог, створюючи визначений ігровий сюжет діяльності для дітей, включає в зміст заняття програмний навчальний матеріал. Застосовуючи такий метод, вихователь сам повинен стати учасником гри, повірити в реальність

створюваних ним образів і виконувати відповідну сюжетові роль. Зі старшими дошкільниками варто використовувати ігри, що відрізняються все більшою реалістичністю. Ігри посідають важливе місце в житті дитини. Вони є її природним станом, потребою дитячого організму; створюють позитивне емоційне тло, на якому всі психічні процеси протікають найбільш активно. У грі не тільки виявляються індивідуальні здібності й особистісні риси дитини, але й формуються певні властивості особистості.

3. Розмаїття засобів і методів, що використовуються на занятті; оптимізація завантаженості дітей на занятті.

Забезпечення ситуації занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище ефективно впливає на процес розвитку словника дошкільників. На думку Т. Піроженко, комунікативно-мовленнєвий розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у ході активної взаємодії з дорослими та однолітками; допомагає розширити світогляд дитини, оволодіти суспільним досвідом, впливає на розвиток емоційно-вольової сфери, становлення провідних видів діяльності; залежить, насамперед, від мовлення дорослих і зокрема батьків. Спілкування з ними забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує його структуру, розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості і самосвідомості [489].

Центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість. У роботі з дошкільниками триває пошук і забезпечення природовідповідних компонентів середовища, які б допомагали повноцінному становленню мовленнєвої особистості. Основою розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на мовленнєву активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення. Першим і найважливішим компонентом успішного процесу є насичення мовленнєвого середовища, у якому постійно чи тимчасово перебуває малюк, зразками

рідної мови. Дитина може розвиватися як представник людства і як його рівноправний член лише під впливом мовлення людей, які її оточують.

Саме мовлення дорослих впливає на мовлення дитини, виокремлюємо наслідування як важливий шлях і спосіб навчитися говорити. Наслідуючи, маля сприймає і переймає як єдино правильні, незмінні способи мовленнєвого спілкування того середовища, що його оточує. Варіативність з'являється на виході дітей з сімейного оточення та з початком спілкування з іншими дітьми, дорослими, що й стає початком набуття життєвого досвіду. Погано сформоване чи збережене вміння розмовляти рідною мовою та надраннє оволодіння іншою гальмує інтелектуальний розвиток дітей. Це зобов'язує дорослих, які перебувають поруч із малюком, послуговуватися зразками рідної мови у спілкуванні не лише з дітьми, а й між собою, домірно визначати час вивчення дитиною інших мов.

Середовище буде розвивальним і комфортним для дитини за умови надання їй можливості дозувати мовленнєво-комунікативну діяльність. Отже, педагог має наповнювати життя малюків дитячими видами і формами діяльності; емоційними подіями, фактами, оскільки саме емоції є базовими підставами психічного розвитку дитини; надавати можливість дитині самостійно визначати час, тривалість контактів, узгоджувати дозування та самодозування мовленнєвої діяльності дорослого і дитини; перемижувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням; урахувати успіх-неуспіх дитини в попередній мовленнєвій діяльності; визначати обсяг, час, місце, інтенсивність мовленнєвої діяльності як фрагментарно самостійної чи як складової інших дитячих видів діяльності (пізнавальної, музичної, рухової, образотворчої); передбачати взаємовплив та комплексність сфер життєдіяльності дитини, які мають мовленнєве обрамлення чи мовленнєву основу.

Спілкуючись із однолітками та дорослими, діти збагачують словниковий запас, уточнюють значення слів. Спостерігається перехід пасивного словника в активний. Старші дошкільники вправляються у спілкуванні мовою,

виправляють помилки одне одного. Занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище включає два блока: організацію комунікативних контактів у системі „педагог – дитина”, „дитина – дитина”; формування передумов мовленнєвого розвитку. Метою організації комунікативних контактів є створення умов для діалогового спілкування та активізації словника старших дошкільників (уміння уважно слухати, планувати мовленнєве висловлювання, використовувати різноманіття словника, мовних засобів для передачі думок) і засобів реалізації їх у практичній діяльності; відбір форм співпраці педагогів із питань організації словникового простору вихованців. Однією зі складових мовленнєвого середовища є цілеспрямоване навчання рідної мови. Отже, результативність від занурення дитини в україномовне середовище залежить також від правильної мови дорослих, бо саме мовлення оточуючих має бути зразком для дітей. Характерною особливістю дітей є те, що, наслідуючи словник та мову оточуючих їх людей, вони переймають не лише тонкощі вимови, слововживання, побудови фраз, але й недосконалість і помилки, що зустрічаються в мовленні дорослих.

Означена педагогічна умова реалізовувалась на першому, збагачувально-репродуктивному, етапі впровадження моделі розвитку словника старших дошкільників. Перегляд театралізованих вистав, читання літературних текстів із активним слуханням підвищували емоційний настрій дітей та спрямовували їх на активне вживання словника у всіх видах запропонованої діяльності.

Дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими. Оволодіння рідною мовою як засобом і способом спілкування і пізнання є одним з найважливіших придбань дитини в дошкільному дитинстві. Саме дошкільне дитинство особливо сензитивний період для засвоєння мови: якщо певний рівень оволодіння рідною мовою не

досягнуто до 5–6 років, то цей шлях, як правило, не може бути успішно пройдений на більш пізніх вікових етапах.

Невід’ємною властивістю слова як одиниці мови є його значення. Розуміння всього різноманіття значень слів розвивається у людини протягом багатьох років, тому необхідно знайомити дитину з різними значеннями одного і того ж слова, щоб забезпечити семантичну точність його використання. Розвинуте у дитини вміння вживати слова і словосполучення відповідно до контексту, мовної ситуації сприяє розвитку вмінь вільно вибирати мовні засоби при побудові зв’язного висловлювання, вільно користуватися словами і пов’язувати їх за значенням.

Словесні позначення (найменування) предметів діти засвоюють при ознайомленні з оточуючою їх дійсністю. Проте словник дошкільників потребує не тільки кількісного зростання, але і якісного вдосконалення (уточнення значень слів, семантична точність вживання синонімів, антонімів, багатозначних слів, розуміння переносних значень). Одним із головних завдань словникової роботи є збагачення, розширення й активізація словарного запасу, основу якого складає введення в мовну свідомість дитини тематичних груп слів, синонімічних рядів, пар антонімій, багатозначних слів.

Процес опанування дітьми словника проходить чотири послідовні етапи: занурення, орієнтації, диференціації, активного вживання. На першому етапі створюється мовленнєве середовище, в яке поступово занурюється дитина. Вона постійно чує навколо себе українську мову, прислухається до неї, відзначає схожість та відмінність її звучання порівняно з російською, кримськотатарською. На другому етапі – орієнтації – дитина починає усвідомлювати значення слів. На третьому етапі – диференціації – дитина чітко усвідомлює та здатна тлумачити значення слів, порівнює звучання одних слів різною мовою. На четвертому етапі відбувається активне вживання слів у власному мовленні.

Поетапна побудова експериментальної моделі розвитку словника старших дошкільників безпосередньо пов’язана з етапами розвитку словника

дітей: занурення, орієнтації, диференціації, активного вживання. Розвиток словника дітей на етапі занурення відбувається через демонстрацію, показ театралізованих вистав на основі художніх творів; на етапі орієнтації діти відтворюють невеликі літературні сюжети; на етапі диференціації старші дошкільники беруть участь у розробці сценаріїв та підготовці вистав; на етапі активного вживання старші дошкільники вільно використовують українську лексику у власному мовленні.

Означена педагогічна умова реалізовувалась на кожному з етапів моделі розвитку словника старших дошкільників за допомогою таких методів та прийомів роботи: читання літературних текстів з активним слуханням; перегляд театралізованих вистав; дидактичні словесні ігри; коментоване малювання; сюжетно-рольова гра.

Інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова). Сучасна дошкільна освіта характеризується реалізацією інтеграції як необхідної умови створення в дітей цілісної картини світу. Це зумовлено тим, що в більшості випадків проведення односпрямованих занять за окремими розділами програми формує в дітей фрагментарні знання й уявлення щодо багатьох предметів та явищ.

Інтеграція – це об'єднання різних елементів-частин у ціле, їх взаємопроникнення з метою всебічного розкриття загального поняття, процесу, явища. У педагогічному словнику „інтеграція” – це „сторона процесу розвитку, що пов'язана з об'єднанням в ціле раніше різнорідних частин та елементів. Інтеграція характеризується зростанням обсягу й інтенсивністю взаємозв'язків і взаємодії між елементами, їх упорядкуванням і самоорганізацією в певне цілісне утворення з проявом якісно нових властивостей” [476, с. 178].

Н. Гавриш у працях, присвячених особливостям організації та проведення сучасного заняття, наводить детальний аналіз інтеграційних процесів у сучасній дошкільній освіті:

- інтеграція – процес чи стан відбудови через відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; результат інтеграції або дія, що веде до цього результату;
- інтегратор – чинник, відповідник, пристрій для інтегрування;
- інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан, пов'язаний інтеграцією, чи специфічний спосіб пізнання;
- інтегративний – процес, у якому реалізується зовнішня й внутрішня, змістовна й процесуальна сторони інтеграції;
- інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні;
- інтеграційний – характеристика процесу, який реалізується за допомогою інтегративних засобів;
- інтегрування – процес знаходження цілості за елементами;
- зінтегрувати – тобто повністю виконати інтеграційні дії;
- інтегрувати – поетапно ввести елементи в задану систему з наявністю домінуючих елементів [144].

М. Прокоф'єва розглядає інтеграцію як „процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів” [511, с. 10].

Дослідники виокремлюють функції інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків: навчальна, виховна, розвивальна. Навчальна функція інтеграції полягає в удосконаленні змісту навчання, формуванні світогляду. Виховна функція передбачає гуманізацію (процес, в основі якого лежить світогляд, пронизаний повагою до людської гідності, турботи про її благо), аксіологізацію (упровадження теорії цінностей), екологізацію (включення природних об'єктів, їх комплексів) змісту навчання. Розвивальна функція

інтеграції полягає в активізації пізнавальних процесів, у зміцненні взаємозв'язків логічного й образного в пізнанні (І. Зверев) [276].

В. Безрукова виділяє формальні та змістові функції інтеграції. Формальні функції передбачають скорочення багатопредметності навчання, прискорення темпу засвоєння матеріалу, ліквідацію дублювання, перерозподіл пріоритетів, зближення теорії з практикою. До змістових функцій інтеграції авторка віднесла переструктурування, зміцнення змісту знань, що призведе до їх якісних змін і більш ефективних способів засвоєння [38].

Як інтеграційні засоби виступають початкові плани, навчальні програми, підручники, посібники й інші „форми існування” змісту дошкільної освіти. Інтеграційну роль у складі змісту відіграють логіко-процесуальні операції – уніфікація поняття, універсалізація методу, а також компоненти знання: поняття, закони, теорії.

Розвиток словника дитини найкращим чином відбувається в різних видах дитячої діяльності: художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку охоплює різні види говоріння (розповідання, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення) та слухання, які реалізуються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення. Визначимося щодо вимог до організації навчально-мовленнєвої діяльності.

1. Мова вихователя – еталон для дітей, це головна умова і засіб формування мови дітей. А тому мова вихователя – має бути найвищого культурного рівня: правильна, змістовна, логічна, точно, багата, доречна, виразна й образна, чиста.

2. Забезпечити комплексний підхід до розвитку мовлення. На занятті вирішуються всі завдання: граматики, словника, фонетики, зв'язна мова.

3. У розвитку мовлення дітей увага спрямовується головним чином не на мовні засоби (лексику, фонетику, граматику, а на зміст мовлення тобто тему і

мету спілкування. Це означає, що на занятті головна частина – робота зі зв'язного мовлення, а інші – допоміжні підпорядковані.

4. Забезпечення максимальної мовленнєвої активності всіх дітей на занятті. Завдяки використанню ігрових мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до природних. Тобто моделювати такі ситуації, що максимально наближені до природних. Це забезпечує цілісність сприймання і розуміння мови дошкільниками, їх високу мовленнєву активність. Наприклад: при складанні описових розповідей про іграшки, меблі моделюємо ситуацію „У ляльки новосілля” або „Купуємо ляльці нові меблі”. Опис одягу – „Нове вбрання для ляльки” по аналогії посуд, одяг; розповідь з власного досвіду; розповідь за картинами „Ми – письменники”; переказ „Зачакловані камінчики”, „Зачакловані іграшки”; творча розповідь – святкування дня народження. Забезпечення взаємозв'язку мислення і мови, мовлення. Тобто розвиток мови має вести розвиток таких розумових операцій як аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, класифікація. Навчально-мовленнєва діяльність має носити розвивальний характер.

Навчання мовлення в дошкільному навчальному закладі протікає в двох формах: у вільному мовленнєвому спілкуванні і на спеціальних заняттях. Специфіка занять із рідної мови полягає в тому, що вони дають можливість активізувати розумову діяльність дітей. У дошкільнят формуються вміння слухати інших, висловлюватись, коли запитують, чути і розуміти мову, звернену до всіх. Діти починають регулювати свою поведінку: вчасно відповідати, стежити за відповіддю товариша, обдумувати відповідь на запитання, планувати свою діяльність і керуватися цим планом при виконанні завдання. У вільному ж спілкуванні дитина вступає в діалог із вихователем або іншими дітьми впродовж усього часу перебування в дитячому садку. Повертаючись додому, вона продовжує діалог із домашніми (О. Лещенко, О. Соловйова, Є. Сухенко) [374; 568; 586]. Означена педагогічна умова реалізовувалась на третьому, продуктивно-розвивальному, етапі впровадження моделі розвитку словника старших дошкільників.

Важливе місце належить *художньо-мовленнєвій діяльності*. Проблему художньо-мовленнєвої діяльності розглядали такі науковці: А. Богуш, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, І. Зимняя, Н. Карпинська, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, С. Чемортан, Л. Щерба [63; 118; 147; 231; 608; 266; 277; 309; 364; 527; 648; 678]. Під художньо-мовленнєвою діяльністю А. Богуш розуміє діяльність, пов'язану з сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю та включає такі компоненти: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту і виконавча діяльність; театралізована діяльність; творчо-імпровізаторська діяльність [62].

Мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички. Як форма навчання дітей, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції. Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження (Л. Березовська) [44]. Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв'язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у „звільненні слова” і полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри. Причому це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається. Мовлення супроводжує і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення. Рольова гра сприяє становленню і розвитку регулювальної і планувальної функцій мовлення та появі і розвитку нових форм мовлення. У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини. Отже, ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, що стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Мовленнєво-ігрова діяльність – це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку.

У мовленнєво-ігровій діяльності науковці виокремлюють такі її аспекти: – психологічний – із цих позицій мовлення у ході гри – це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях

асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний);

- складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;

- естетичний – у цьому аспекті мовлення розглядається як свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають у єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності (Л. Березовська) [44].

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є доступність – точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок із урахуванням ігрових завдань; довільність – високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів; варіативність – здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу; виразність – уміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину; емоційність – здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності; логічність –

послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності; доречність – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії.

Взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей. Ефективність словникової роботи підвищується при забезпеченні взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною. Сім'я є першим соціальним інститутом, де здійснюється виховання дитини. Суспільна цінність і соціально-психологічне значення сім'ї зумовлене відображенням у ній безпосереднього життя, вихованням дітей, передачею від старшого покоління молодшому соціального досвіду, цінностей, культури, мови, формування індивідуальної свідомості.

На думку І. Беґа, виховання має починатися з першого дня життя дитини. Дошкільне дитинство – той період, коли під безпосереднім впливом батьків формуються соціальні мотиви, почуття. Саме від батьків дитина чує україномовну лексику. З батьками дошкільники спілкуються українською мовою, закріплюючи той матеріал, що вивчали на занятті [46]. О. Кононко визначає дошкільний період як час виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень. Вона класифікує дошкільне дитинство як унікальний віковий відрізок життя, протягом якого дитина за допомогою дорослого, власної індивідуальної діяльності відкриває саму себе як біопсихологічну реальність [327]. Як справедливо підкреслює Д. Ельконін, дитина-дошкільник проходить великий шлях розвитку – від відокремлення себе від дорослого („Я сам”) до відкриття свого власного життя, самосвідомості [681]. І все це неможливе без мовлення, в якому вербалізується не лише інформація, що транслюється від батьків дітям, а засвоєння лексики, що супроводжує, обслуговує і стає важливим інструментом особистісного розвитку.

Дошкільний навчальний заклад – перший суспільний виховний заклад, який встановлює взаємодію з батьками. У більшості випадків ефективність

цього процесу залежить від характеру взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною.

Взаємодія педагогів дошкільного навчального закладу з батьками дітей на основі співробітництва розпочинається вже з моменту першої зустрічі, у межах педагогічного супроводу періоду адаптації дітей. Для успішного співробітництва педагогів із батьками малюків можуть використовуватись різноманітні *форми взаємодії*: батьківські збори, анкетування, консультування. Педагоги повинні розуміти, що кожна родина має різний досвід у вихованні дітей, рівень педагогічної підготовки, освіти. Вихователь добре знає закономірності розвитку дитини, методи її виховання й робить усе можливе для надання допомоги батькам в оволодінні основами педагогічних знань. Під час установаження взаємодії з батьками дітей вихователям необхідно перш за все приділяти увагу спілкуванню з ними, визначити рівень їхніх інтересів та особистісних потреб. Із цією метою бажано провести письмове опитування, відповіді якого допоможуть у складанні перспективного плану взаємодії дошкільного закладу та батьків.

По-перше, дошкільний навчальний заклад має бути повністю відкритим для сім'ї як із точки зору інформативності, так і для участі сім'ї в освітньому процесі. Батьки повинні знати про наявність у дошкільному закладі певних освітніх послуг, умови перебування дитини в групі раннього віку, особливості програм виховання.

По-друге, співробітники дошкільного навчального закладу повинні мати уявлення про запити батьків, умови перебування дитини в сім'ї та її індивідуальні особливості, а також створювати умови для отримання такої інформації.

По-третьє, педагогам необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на формування партнерських відносин з батьками, на залучення сім'ї до співробітництва, а саме:

1. Установити доброзичливі відносини між педагогами та членами сім'ї;

2. Налагодити зворотний зв'язок між педагогами та родиною;
3. Розповсюдити серед батьків сучасні знання про розвиток дитини і методи виховання;
4. Упровадити різноманітні організаційні форми співробітництва дошкільного навчального закладу з сім'єю (батьківські збори, сімейні клуби, спільні свята, індивідуальні та групові консультації, тренінги).

Досвід роботи показує, що позитивне налаштування педагогів і батьків на спільну діяльність має величезну педагогічну цінність. Батьки будуть упевнені в тому, що дошкільний навчальний заклад завжди допоможе їм у вирішенні педагогічних проблем, і водночас не нашкодить, тому що буде враховувати думку родини і пропозиції щодо взаємодії з дитиною. Педагоги, у свою чергу, впевнені в розумінні з боку батьків більшості проблем.

У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою.

Поняття про розвивальну взаємодію дошкільного навчального закладу і сім'ї, де кожен з її членів не лише сприяє розвитку іншого, але і знаходить умови для власного особистісного розвитку, повинне стати основою для роботи з батьками. Безперервний зв'язок із батьками необхідно здійснювати за допомогою колективної, індивідуальної, наочної форм роботи.

Означена педагогічна умова реалізовувалась на другому, навчально-уточнювальному, етапі впровадження моделі розвитку словника.

Отже, ефективність розвитку словника старших дошкільників забезпечується такими педагогічними умовами, як: створення позитивного емоційного тла та ситуації занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище; дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповою; інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності

(навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової); взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей.

5.1.2. Експериментальна модель розвитку словника старших дошкільників

Латинське слово „modelium” означає – міра, образ, спосіб. У логіці і методології науки „модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності”. У педагогіці моделювання – це метод дослідження об’єктів на їх моделях-аналогах певного фрагмента природної і соціальної реальності; метод опосередкованої практичної або теоретичної операції об’єктом, при якому досліджується допоміжна природна або штучна система (квазіоб’єкт); заміщення об’єкта, що вивчається, іншим, спеціально побудованим, який може відтворювати об’єкт у його суттєвих якостях і спрощувати несуттєві. Таким чином, моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання, метод опосередкованого вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі (В. Докучаєва, О. Сущенко) [243; 74]. У широкому смислі слова це не лише процес побудови моделі, але й її дослідження. Виокремлюють такі типи моделювання: конкретні – відбивають структуру окресленого об’єкта; узагальнені – відбивають узагальнену структуру класу об’єктів; умовно-символічні – наочно передають різні взаємовідношення.

Модель розуміється як спрощений образ оригінала, нерозривно з ним пов’язаний, такий, що відображає істотні властивості, зв’язки і відношення оригінала; система, дослідження якої служить інструментом, засобом для здобуття нової інформації про іншу систему. Модель володіє лише необхідною мірою подібності реальному об’єкту, оскільки відображає точку зору дослідника, що співвідноситься з ракурсом розгляду об’єкту і метою дослідження. У нашому випадку, модель – це і втілення мети, і інструмент її здійснення.

У науковій літературі, присвяченій аспектам класифікації моделей, представлено різні класифікації моделей, класифікаційні ознаки виділення типів і видів моделей. У гуманітарних науках частіше використовують змістові моделі, серед яких виділяють пояснювальні, описові, прогностичні, концептуальні. На сьогоднішній день можна говорити про два основні підходи до реалізації освітніх моделей навчання: 1. *Модель „Знання, Вміння і Навички” (ЗУН)*; 2. *Модель на основі компетенцій*.

Найбільш відома перша модель, покладена в основу всієї системи освіти. У реальних освітніх системах співвідношення цих компонентів (знання, вміння і навички) визначається вимогами освітніх програм і залежить від багатьох умов.

Процес моделювання складається з таких етапів: об'єкт – модель – вивчення моделі – знання про об'єкт. Основним завданням процесу моделювання є вибір найбільш адекватної до оригінала моделі і перенесення результатів дослідження на оригінал. Моделювання є діяльністю по побудові моделей і включає такі психічні процеси: сприйняття, пам'ять, уява і мислення. Воно вимагає системного розгляду. Проте моделювання діяльності в навчальному процесі на відміну від процесу розробки змісту освіти і навчання виступає як специфічна технологія навчання.

Можна також погодитись і з таким визначенням сутності моделювання, що воно є процесом побудови моделі, коли вивчення того або іншого об'єкта відбувається за допомогою вивчення іншого об'єкта, у якомусь відношенні подібного першому, з наступним перенесенням на перший об'єкт результатів вивчення іншого. Другий об'єкт і є модель першого (А. Кивирялг) [354]. Гносеологічна сутність моделей полягає в тому, що вони дозволяють системно і наочно виразити значення про предмет, його функції, параметри. Призначення моделі – пояснити суть даних, що відносяться до предмета пізнання.

З філософського погляду, модель є створена або обрана дослідником система, що відтворює суттєві для мети пізнання сторони (елементи,

властивості, відносини, параметри) досліджуваного об'єкта й у силу цього знаходиться з ним у такому відношенні заміщення і подібності, що дослідження її служить опосередкованим способом одержання знання про цей об'єкт.

У педагогічній теорії моделювання розглядається як один із етапів педагогічного проектування й уявлення про алгоритми, умови ефективної реалізації моделей (В. Безрукова) [38]. Проблеми моделювання знайшли віддзеркалення в дослідженнях В. Давидова, Р. Ісламшина [231; 292]. Зокрема, модель – уявлювана або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. Автор виділяє три підтипи моделей: моделі, що мають фізичну подібність з оригіналом; моделі, що відображають просторову особливість; математичні і кібернетичні моделі. Таким чином, модель – це форма абстракції особливого роду, в якій істотні стосунки об'єкту закріплено в зв'язках і стосунках речовин або знакових елементів, що наочно сприймаються. Це своєрідність єдності одиничного і загального при якому на перший план висунуте загальне, істотне. На основі теоретичного аналізу і синтезу понять „моделі” позначимо основні теоретичні положення моделювання роботи щодо розвитку словника старших дошкільників.

Розробляючи модель розвитку словника старших дошкільників, вважали за необхідне визначити низку важливих аспектів. Зокрема: зовнішні чинники впливу на розвиток словника; розглянути дошкільний навчальний заклад як транслятор культури мовлення.

На рис. 5.1 подано зовнішні чинники впливу на розвиток словника.



Рис. 5.1. Чинники впливу на розвиток словника дітей

Як видно з рисунку першочерговими чинниками впливу на розвиток словника дітей є сім'я, дитяче середовище, дошкільний навчальний заклад. Так, на розвиток словника дитини передусім впливає сім'я. Саме від батьків дитина чує перші слова і наслідує їм. Батьки є першими співрозмовниками дитини. Отже, мовлення батьків є найкращим взірцем для дитини. Водночас саме батькичують перші звуки та перші слова дитини. Батьки здатні вплинути на правильність та якість мовлення дитини. Впливовим чинником розвитку словника є і дитяче середовище. Водночас у цьому середовищі дитина разом із правильним мовленням дорослих і мовлення однолітків, яке не завжди є зразковим і правильним. Коли дитина йде в дошкільний навчальний заклад розширюється її оточення, змінюється мовленнєве середовище. Разом із однолітками, старшими дошкільниками дитину оточує вихователь. І мовлення вихователя є зразком для дитини.

Другорядними впливовими чинниками є соціум, полімовне середовище, засоби масової інформації. Соціум – середовище, в якому мешкає дитина і який її оточує. Мешкаючи в полімовному середовищі, дитина чує мовлення представників різних народів, спілкується з дітьми та дорослими, які є носіями різних мов. Із засобів масової інформації – дитячих журналів, газет, дитина також черпає зразки правильного мовлення. Всі вищезазначені чинники сприяють збагаченню, уточненню й активізації словника.

Робота з розвитку словника дошкільників проводиться в тісній взаємодії з сім'єю (див. рис. 5.2).

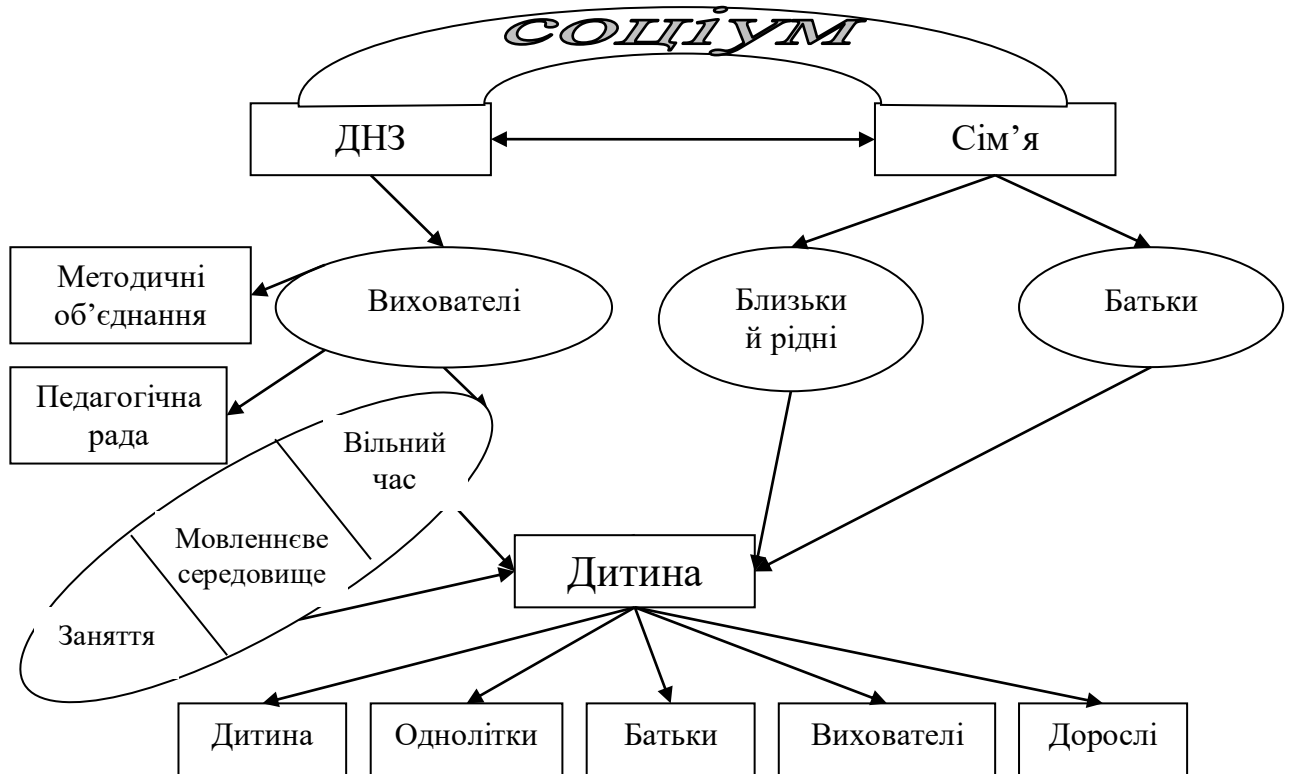


Рис. 5.2. Дошкільний навчальний заклад як транслятор культури мовлення, осередок розвитку словника

Дошкільний навчальний заклад є транслятором культури мовлення, яку він несе до дитини, осередком розвитку словника. Розвиток словника дитини у дошкільному навчальному закладі відбувається через вихователів, які, приймаючи участь у роботі методичних об'єднань, педагогічних нарад підвищують власний методичний рівень, опановують нові технології лексичної роботи, а також безпосередньо збагачують словник дітей у різних сферах життєдіяльності. Традиційно розвиток словника дітей відбувається в організованій мовленнєвій діяльності, тобто здебільшого на заняттях із розвитку мовлення. Водночас вважаємо, що розвиток словника у дошкільному навчальному закладі відбувається протягом усього часу перебування там дитини, а саме: на заняттях, у вільний час, у мовленнєвому середовищі.

Маючи достатній словниковий запас, дитина активно спілкується з іншою дитиною, групою однолітків, батьками, вихователями, іншими

дорослими. Водночас вона черпає від них зразки красивого, правильного мовлення, збагачує та уточнює свій словник. Безпосередньо впливає на розвиток словника дитини і сім'я, батьки, близькі й рідні.

Експериментальна модель розвитку словника старших дошкільників включала три послідовні етапи роботи: збагачувально-репродуктивному, навчально-уточнювальному, продуктивно-розвивальному (див. рис. 5.3) (див. с. 290).

У дослідженні було розроблено експериментальну модель розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова) включала три послідовні етапи роботи: збагачувально-репродуктивний, навчально-уточнювальний, продуктивно-розвивальний.

На кожному з етапів роботи визначено відповідні педагогічні умови, провідний вид діяльності, який тісно співвідносився з етапами розвитку словника дитини та методичними діями дорослого. Зокрема на першому етапі – збагачувально-репродуктивному провідним видом діяльності була художньо-мовленнєва, на означеному етапі відбувалось занурення дітей у лексику. На означеному етапі реалізовували педагогічну умову – створення позитивного емоційного тла та ситуації занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище. Провідним видом діяльності на другому етапі – навчально-уточнювальному – була навчально-мовленнєва діяльність, на означеному етапі відбувалась орієнтація дошкільників у лексичному запасі. На другому етапі реалізовували педагогічну умову взаємодія дошкільного навчального закладу із родинами в роботі з розвитку словника дітей.

На третьому етапі – продуктивно-розвивальному – провідною була мовленнєво-ігрова діяльність, на означеному етапі відбувалась диференціація слів та їх активне вживання у мовленні. На означеному етапі реалізовували таку педагогічну умову, як інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової).

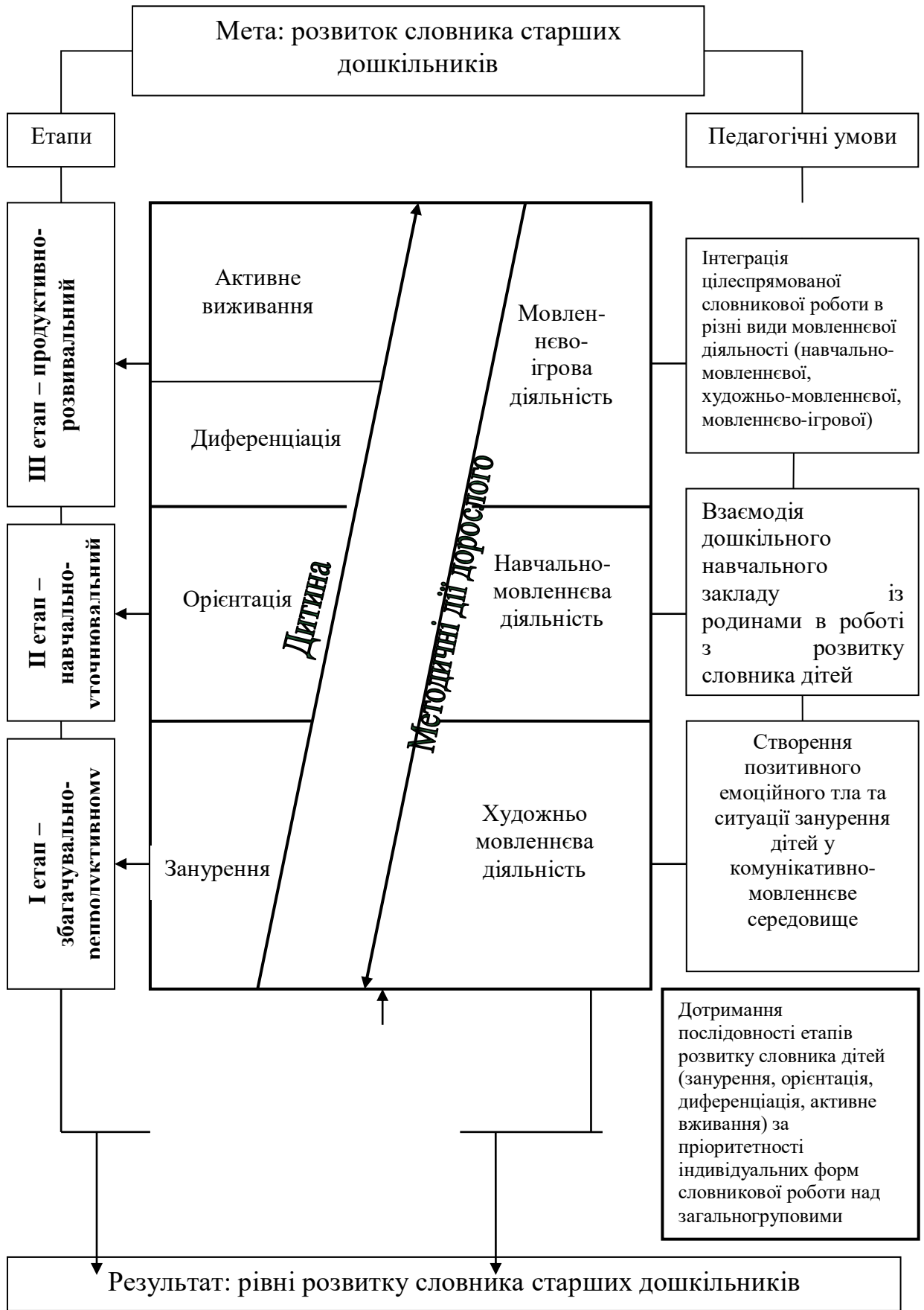


Рис. Експериментальна модель розвитку словника старших дошкільників

Упродовж усіх етапів роботи реалізовували таку педагогічну умову, як дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими.

Отже, у результаті впровадження моделі розвитку словника діти старшого дошкільного віку усвідомлюють пряме й переносне значення слів, здатні їх пояснити; утворюють смислові відтінки значень слів, добирають синоніми, антоніми, омоніми, вживають у власному мовленні образні слова.

5.2. Змістовий аспект розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності

Проведенню експериментальної роботи передувала робота з педагогами, а саме: започатковано роботу постійно діючого семінару для вихователів „Організація словникової роботи в дошкільному навчальному закладі”, який відбувався один раз на місяць. Перше засідання носило суто теоретичний характер й організовувалося з метою підвищення рівня теоретико-методичних знань педагогів щодо організації словникової роботи. Тобто педагогам запропонували інформацію з проблеми розвитку словника дитини, її лінгвістичних, психолінгвістичних, лінгводидактичних основ, методів і прийомів, засобів, форм організації словникової роботи. Наступні засідання носили практико-орієнтований характер: вихователів дошкільних навчальних закладів детально знайомили з методикою організації словникової роботи, технологіями розвитку словника дошкільників; педагогам було запропоновано систему занять відповідно до визначених нами тематичних груп („Я”, „Іграшки”, „Дружба”, „Пори року” та ін.), мовленнєві завдання, вправи, ігри, тематичні словнички-мінімуми.

Експериментальну роботу проводили в тісній взаємодії дошкільного навчального закладу з родинами. Безперервний зв'язок із батьками здійснювався за допомогою колективної, індивідуальної, наочної форм

роботи. На допомогу вихователям і батькам було розроблено мовно-ігровий трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко” (перекидні картонні аркуші, розміщені в декілька стовпчиків, кожен із яких відповідав частинам мови (іменники, дієслова, прикметники, прийменники). На кожному перекидному аркуші розташовано певне зображення предмета, дії, ознаки або написано прийменник. Перекидаючи картки, дитина самостійно добирала необхідні слова та складала речення, коротенькі розповіді. Трансформер-тренажер стимулював власне мовлення дитини, збагачував, уточнював, активізував її словник. Діти разом із батьками пропонували нові варіанти використання трансформера-тренажера; вихователі розробляли варіанти ускладнень.

Запропонована модель і відповідна методика були апробовані в процесі експериментальної роботи, тому є сенс докладніше описати зміст роботи, яка проводилась. Ефективність методики розвитку словника старших дошкільників забезпечувалась усіма (крім письма) видами мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання. Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку охоплює різні види говоріння (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання) використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) розвиток комунікативних здібностей дітей відповідно до кожного вікового періоду – емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування із співрозмовником; формування культури мовлення; однотипних ситуаціях мовленнєвого спілкування.

Методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку являє собою систему педагогічних дій та різнорівневої організації навчання: на рівні партнерської взаємодії „вихователь – діти”, „діти – діти”, „дитина –

діти”, „батьки – діти”; на рівні створення належного дидактико-методичного забезпечення; на рівні впровадження поетапної методики навчання, де кожен із етапів, маючи специфічну мету та відповідні їй зміст, методи й форми роботи, виступає водночас органічною складовою безперервного процесу розвитку словника. Матричну схему з детальним описом методики розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності подано в додатку 3.

Розвиток словника відбувався за кожним із виокремлених на констатувальному етапі показників. Перед початком формувального експерименту визначено тематичні групи („Я”, „Іграшки”, „У крамниці”, „Дружба”, „Професії. Ремесла”, „Пори року”, „Квіти”, „Спорт”, „Подорож”, „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”) та розроблено тематичні словнички у межах означених груп (див. додаток Ж). Упродовж усіх етапів роботи наскрізно реалізовувалась така педагогічна умова, як забезпечення послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) з дотриманням пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими. Інші педагогічні умови реалізувались лише на одному етапі, послідовно.

Так, на першому етапі – *збагачувально-репродуктивному* – діти засвоювали кращі форми літературної мови, що сприяло збагаченню словника, розумінню значення слів, виховувало інтерес до слова. Засобами розвитку словника на збагачувально-репродуктивному етапі виступили твори художньої літератури, театралізовані вистави. Провідним видом діяльності на першому етапі була художньо-мовленнєва. Дорослий на цьому етапі роботи займав позицію організатора мовленнєвого спілкування, а дитина – позицію слухача, співрозмовника, репродуктивного діяча.

На означеному етапі під час перегляду театралізованих вистав, читання літературних текстів, ігрових вправ реалізовувалась така педагогічна умова – створення позитивного емоційного тла та забезпечення ситуації занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище. Зокрема інтерес до змісту

слова формувався під час проведення ігрової вправи „Лото-малюнки”, перегляду театралізованих вистав, вправ „Поміркуй”, „Казки”; показник „ініціативність слововживання” – під час виконання мовленнєвої вправи „Квіти”, читання літературних текстів; „прагнення до словотворення і словозміни” – під час виконання вправ „Чужі та рідні слова”, „Ми – кухарі”, „Подорож”, „Пограємо з іграшками”, „На баштані”, вправи-гри „У ресторані”. По завершенні першого етапу роботи прогнозовано такий результат: у дітей повинен бути вихований стійкий інтерес до змісту слова, ініціативність слововживання, вміння змінювати запропоновані слова та створювати власні.

Проілюструємо найтипівіші вправи та ігри, що сприяли вирішенню навчальних завдань розвитку словника.

Показник: інтерес до змісту слова

Вправа-гра „Лото-малюнки”

Мета: збагачувати словник дітей, учити старших дошкільників, працюючи в парах, розуміти та пояснювати значення слів.

Тематична група: спорт

Словник: іменники: футбол, спорт, спортсмен, волейбол, баскетбол, м’яч, гравець, чемпіон, медаль, ковзани;

дієслова: стрибати, бігти, грати, кидати, плавати, кататися, забивати, перемагати, нагороджувати, тренуватися;

прикметники: золота, срібна, бронзова, могутній, вольовий, спритний, швидкий, жвавий, спортивний, влучний.

Матеріал для впровадження: набір карток для гри у лото із зображенням спортивного інвентаря, гудзика або кольорові фішки.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи-гри. Вихователь зачитував опис значення слів, пов’язаних із видами спорту, діти мали відгадати, що це за слово та закрити відповідні малюнки на картках. Гра сприяла активізації словникового запасу, розвитку уваги й встановленню між дітьми дружніх взаємин. Після цього дітям

пропонували охарактеризувати спортсменів та спортивний інвентар, вживаючи в мовленні прикметники та дієслова.

Проаналізуємо якісні результати виконання дітьми цього завдання. Старші дошкільники досить легко виконали вправу. Під час її виконання майже всі діти були активні, швидко відгадували слова за значенням відповідно до теми „Спорт”. В активному словнику старших дошкільників домінували іменники: футбол, спорт, спортсмен, баскетбол, м'яч, чемпіон та дієслова: стрибати, бігти, грати, кидати, плавати, кататися, забивати, перемагати, нагороджувати, тренуватися. Деякі старші дошкільники вживали у власному мовленні прикметники, пов'язані з темою „Спорт”: золота, срібна, могутній, спритний, швидкий, спортивний.

Перегляд театралізованих вистав

Мета: збагачення словника дітей, розвиток уміння описувати героїв казок, характеризувати їх, використовуючи слова різних частин мови.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир.

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, рятувати, шукати, подорожувати.

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: ляльки – персонажі казок.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід роботи. Дітям було показано театралізовану виставу „Коза-дереза”, після перегляду якої проводили бесіду, спрямовану на визначення уважності сприйняття дошкільниками мовлення персонажів, здатності відзначати та запам'ятовувати образні вислови, можливості характеризувати героїв вистав, описувати їх.

Під час бесіди за театралізованою виставою „Коза-дереза” старші дошкільники назвали героїв вистави – коза-дереза, зайчик-побігачик, вовчик-братик, рак-неборак, дід, бабка, сини діда та намагалися пояснити, чому вони так названі, описували їх зовнішність (дід у червоних чоботях), давали характеристику їх діям, вчинкам (коза хитра, обдурила діда).

Діти змогли визначити образність у мовленні кози, коли вона розмовляла з дідом: Дідусь: „Чи ти їла? Чи ти пила?” Коза: „Я не пила, я не їла. Бігла через місточок, ухопила кленовий листочок. Бігла через гребельку та вхопила водиці крапельку”. Діти зазначали, що не можна їсти кленовий листочок або напиться крапелькою води. Козу описували як „страшного звіра”.

Окрім бесіди про персонажів вистави, проведено гру „Так-ні”, яка полягала у тому, що вихователь описував героїв казок, які переглянуто у вигляді театралізованих вистав, але надавав персонажам як правильну, так і неправильну характеристику. Діти при цьому повинні були погодитися або не погодитися з цією характеристикою. Наведемо фрагмент гри „Так-ні”, де на кожне твердження педагога діти мали визначитися з оцінкою його реальності:

Вихователь: 1. Колобок слухняний, він лежав на віконці, чекав діда та бабу. 2. У мишки-шкряботушки золоте серце. 3. Коза-дереза пихата, хитра, смілива.

Дітям сподобалося переглядати театралізовані вистави, вони реально оцінювали вчинки героїв, надавали їм характеристику. Зазначимо, що старші дошкільники легко запам’ятовують незвичні вирази у мовленні персонажів, нові слова, які розуміють у контексті вистави (убогі – дуже бідні).

Гра „Радіо”

Мета: збагачувати словник дітей за темою „Професії. Ремесла”.

Тематична група: професії. Ремесла.

Словник: *іменники:* професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос;

дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє;

прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибацький, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням предметів праці.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід гри. Гра проводилась у формі радіопередачі, з якої діти дізналися про такі ремесла, як вишивання, ткацтво, різьб'ярство, гончарство, плетіння та писанкарство. Після закінчення радіопередачі вихователь просив дітей розповісти, що вони почули по радіо.

Вихователь розповів, а потім і показав на малюнках різноманітні вироби – посуд, гребені, спиці, свічники, дошки, намиста, тарілки, шкатулки, стільці, торбинки, паски, футляри, кожухи, сорочки, скатертини, килими, келихи та вази.

Аналізуючи результати виконання дітьми цього завдання, відзначили, що радіопередачі привернули увагу старших дошкільників незвичайністю проведення і новою інформацією, про яку діти дізналися. Проведення таких занять розширює та збагачує словник дітей, які засвоюють нові слова, дізнаються про нове та корисне, про ремесла, професії та свою країну.

Вправа „Поясни фрази”

Мета: вдосконалювати навички старших дошкільників у розумінні прямого та переносного значення слів.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням різних пір року.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід справи. Вихователь зачитував дітям вірші та просив пояснити значення окремих слів та словосполучень, цікавився, як дошкільники їх розуміють: „Хто може ховатися?”. На це запитання педагога найчастішою відповіддю було: „Діти”, „Кішка”, „Яка-небудь тварина”. Педагог запитує: „Чому автор говорить, що сховалося сонце?”, діти відповідали: „Бо сонця не видно”. Як ви розумієте слова „Краплинки дощу стукотять у віконце”? Що автор має на увазі? Хто може стукотіти? Чи стукотіли ви коли-небудь? Коли?”. Майже всі діти відповіли, що автор мав на увазі стук, який чути під час дощу. Старші дошкільники говорили, що стукотіти можуть люди у двері, вікно. Світланка Ш. зазначила: „Звук дощу у вікно нагадує стук у двері, тому у вірші говориться, що краплинки дощу стукотять у віконце”. Треба відзначити, що не всі діти змогли провести паралель між схожістю звуків від стукоту у двері та звуків дощу.

Вихователь продовжував бесіду: „Хто ще може хвилюватися? Чому сходи хвилюються? Коли ви хвилюєтеся?”. Діти не зрозуміли, чому можуть хвилюватися сходи, але всі діти сказали, у яких випадках хвилюються вони – коли за що-небудь переймаються. Лише декілька дошкільників припустили, що сходи хвилюються про врожай, про те, щоб люди змогли зібрати його восени. Вихователь запитав, чому у вірші йдеться про „золотий урожай”: „Чому урожай „золотий”? Що може бути золотим? Як ви розумієте фрази „золота людина” та золоте кільце? В чому різниця?”. Більшості дітей було важко відповісти на ці запитання вихователя. Деякі дошкільники сказали, що врожай золотий, бо він жовтий за кольором. Продовжуючи відповідати на запитання, діти говорили, що золотим може бути кільце, ланцюжок, прикраси. Павло В. сказав, що золотою може бути ложка чи виделка. Оленка С. згадала про золоті купола у церкві, в якій вона буває з батьками. Дошкільнята зазначили, що всі ці предмети зроблено з золота, вони цінні,

дорогі. Всі діти були згодні з тим, що людина не може бути зроблена із золота, але лише деякі з них припустили, що „золота людина” повинна бути для когось дуже важливою чи дорогою, людиною, яку дуже цінують.

Після проведення цієї бесіди вихователь зачитав вірш Платона Воронька „Осінь”.

Педагог запитував дітей: „Хто може щось брати? Чому у вірші говориться, що „Осінь брала відра золоті”? Що автор має на увазі під „золотими відрами” та „золотими зернятами”? Чи може осінь „поливати”, „сідати на людській путі”, „роздавати зернята”? На вашу думку, чому автор говорить „поливала” та „роздавала” про осінь? Чи ви поливали що-небудь у своєму житті? Що? Навіщо ви це поливали? Хто може щось роздавати? Де можна сидіти? Чи може сидіти осінь?”.

Дошкільники відповідали на прямі запитання вихователя про те, хто щось може брати, що можна поливати та де можна сидіти, але дітям було важко відповісти на інші запитання вихователя про слова з вірша. Невелика кількість дітей припустила, що „ведра золоті” можуть означати багатство врожаю, деякі діти стверджували, що під „золотими ведрами” мається на увазі значущість води для майбутнього врожаю. Валя М. зазначила: „Відра золоті, тому, що вони цінні для хліба”. Ганна Д. відзначила, що поливає свої квіти, які ростуть у неї вдома, але на думку дівчинки, осінь не може взяти лійку та поливати. Вона припустила, що під словами „осінь поливала” маються на увазі дощі, які поливають землю, щоб вона родила багатий урожай. Павло В. сказав, що під словами „Осінь роздавала зернята” мається на увазі те, що осінню люди збирали врожай на полях. Невелика кількість дітей асоціювала слова „осінь сіла” з закінченням осені та початком зими. Світланка Ш.: „Осінь устала хвилюватися за врожай, вона хоче відпочити”.

Отже, як свідчить аналіз результатів виконання дітьми завдань, дошкільникам значно легше зрозуміти пряме, ніж переносне значення слів.

Показник: ініціативність слововживання

Мовленнєва вправа „Квіти”

Мета: збагачувати словник дітей іменниками (назвами квітів), прикметниками, дієсловами.

Тематична група: квіти.

Словник: *іменники:* квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет, екібана, жоржини;

дієслова: цвітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарувати, складати, ходити, збирати, нюхати;

прикметники: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, гарні, яскраві, великі, весняні.

Матеріал для впровадження: ілюстрації квітів.

Виді діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям пригадати назви квітів. Діти назвали троянду, гвоздику, деякі називали „кімнатні рослини”. Після цього педагог читав вірші про тюльпан, дзвіночок, троянду, волошки, кульбабу, пропонував визначити про яку квітку вірш, як її описує автор.

Вихователь: – Як описується дзвіночок? Чи ви бачили коли-небудь дзвіночки? Де ви їх бачили? Якого вони кольору?

Діти не змогли відповісти на запитання вихователя про кульбабу, тому він привернув увагу дошкільників до опису квітів: „як з’явиться насіння” ці квіти „парашутиками лінуть”. Педагог запитав дітей про те, які квіти літають у повітрі, мов парашутики. Дошкільники згадали весняні квіти жовтого кольору, педагог підказав їм їх назву – кульбаба.

Вихователь: – Де можна побачити квіти, про які ми з вами дізналися? Які назви квітів ви запам’ятали? Які вашу улюблені квіти? Я прочитаю загадку, а ви здогадайтесь, про яку квітку йде мова. Як ви здогадалися?

Аналізуючи результати виконання мовленнєвої вправи „Квіти”, зазначимо, що діти вивчили назви квітів, описували квіти так, як про них говорилось у віршах, намагалися розповідати про квіти, які вони бачили, описати їх. Словник старших дошкільників був багатий іменниками: квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет,

жоржини; дієсловами: цвітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарувати, складати, ходити, збирати, нюхати; прикметниками: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, гарні, яскраві, великі, весняні.

Читання літературних текстів

Мета: збагачення словника старших дошкільників.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, рятувати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: літературні тексти, ілюстрації до них.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід роботи. Вихователь разом із дітьми прочитав казки „Лисичка та журавель”, „Кривенька качечка”, „Кіт, кріт, курочка та лисиця”. Після чого аналізував казки та пропонував такі завдання для дошкільників: назвати персонажів казки; схарактеризувати героїв казки, описати їх; запам'ятати слова-описи та слова-дії з казки; почути та назвати образні висловлювання у тексті.

Аналізуючи казку „Лисичка та журавель”, діти дали характеристику мовленню лисиці, яка називала журавля „лебедик”, а сама не захотіла напоїти та нагодувати його. Старші дошкільники описували лисицю як хитру та кумедну. Діти вважають, що журавель розумний, але деякі з них зазначили, що журавель вчинив погано, коли теж не захотів пригостити лисицю. Із слів-описів діти запам'ятали вислів „глечик з вузькою шийкою”.

Робота над казкою „Кривенька качечка” характеризується активністю дітей. Вони із зацікавленістю прослухали казку та описали головних героїв – „дівчинка – красива, кривенька”, „дід та баба – ходять по гриби у ліс,

виглядають, хто воду носить, укинули гніздечко у піч”. Діти описували дівчинку та її дії: „в хаті прибрано, варенички зварені, хліб напечений, борщик зварено, водицю носить”. Дівчинка очима дітей працюювата, розумна, скромна, образлива, дід та баба очима дітей нерозумні, цікаві, добрі. Старші дошкільники назвали такі образні вислови: „скиньмо по пір’ячку, кужілочка шумить, веретенце дзвенить”.

З метою розвитку словника, закріплення уявлення дошкільників про образність літературних творів проводили заняття на основі літературних текстів. Після слухання казки педагог просив дітей виконати завдання: назвати персонажів казки; схарактеризувати героїв казки, описати їх; запам’ятати слова-опис та слова-дії з казки; назвати образні висловлювання у тексті; згадайте та наведіть прислів’я або приказки, які б характеризували героїв казки або передавала її зміст.

Якщо діти добре розуміли смисл казки, вихователь пропонував такі види роботи:

1. Складіть новий початок та закінчення казки, а середину казки залиште без змін.
2. Придумайте схожу казку про інших персонажів.
3. Складіть „телеграму” героям казки, висловте свою думку щодо їх дій, або своє враження від казки (вихователь записував „телеграму”, зачитував та обговорював її з дітьми).
4. Міркування над „проблемними ситуаціями”, які могли трапитися з героями казок. Наприклад, що б трапилося з колобком, якби він не утік із віконця; як розвивалися б події з героями казки „Золота пшениця”, якби жінка з радістю прийняла дар золотоволосої дівчинки та не сперечалася зі своїм чоловіком?

Наведемо фрагмент заняття за казкою „Золота пшениця”.

Вихователь: – Слухаючи казки, ви часто зустрічаєте такі фрази: „На вербі дзвінчик, нашій казці кінчик”, „Це було давно-предавно, коли кури

несли телят”. Як ви вважаєте, що вони означають? Чому йдеться про кур, які несли телят? Чи може бути на вербі дзвінчик?

Вихователь: – Як сказати теж саме у прямому значенні?

– Як ви вважаєте, які фрази більше привертають вашу увагу – „Все трапилось у давні часи” чи „Це було давно-предавно, коли кури несли телят”? Чому?

Діти виказували свою точку зору, та доводили, що образні вислови більше привертають увагу, змушують думати про казку та уявляти її події.

Після читання казки „Золота пшениця” педагог звертався до дітей:

– Назвіть персонажів казки. Надайте характеристику героям казки, опишіть їх. Як вчинила золотовласа дівчинка, якій допоміг чоловік? Які слова-описи та слова-дії ви запам’ятали у казці? Які образні вислови ви почули у тексті?

Діти навели приклади таких порівнянь – „Бідні, як церковні миші”, „Чоловік з радощів стояв на місці, як стовп”, „Пшениця виросла, як ліс”, „Пшениця – надійне та справжнє золото”, „Карета зникла так швидко, якби її вітром здуло”.

Вихователь: – Згадайте та наведіть прислів’я або приказки, які б характеризували героїв казки, або відбивали її значення.

Після виконання цих завдань педагог запропонував дітям придумати схожу казку про інших персонажів, скласти „телеграму” сварливій жінці, її чоловікові, золотоволосій дівчинці та подумати над тим, щоб трапилось, як би жінка з радістю прийняла дар золотоволосої дівчинки та не сперечалася зі своїм чоловіком.

Показник: прагнення до словотворення і словозміни

Вправа „Чужі та рідні слова”

Мета: ознайомити дітей із смисловими відтінками іменників, прикметників та дієслів.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням пір року.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Педагог читав дітям вірш та пропонував пригадати слова, близькі за звучанням.

Вихователь: – Наприклад, ви почуєте слова „ліс”, „ласощі”, „лісовий”, „лисичка”, „лісничий”, „лінь”. Які слова ви назвете як однакові, „рідні”?

Вихователь: – Усе вірно. Ліс – це місце, те багато дерев, лісничий – це людина, яка наглядає за порядком у лісі, слово „лісовий” означає щось, що пов’язано із лісом. Чи можете ви навести приклади з цим словом? Що може бути „лісовим”?

Аналізуючи результати виконання цього завдання, зазначимо, що старші дошкільники досить легко наводили приклади споріднених слів, пояснювали їх значення, наводили з ними приклади. Зокрема у словнику дітей були споріднені слова різних частин мови: осінь, осінній; сніжника, сніг, сніжний, сніговик; листопад, опадати; барви, барвистий.

Вправа „Ми – кухарі”

Мета: вчити дітей утворювати якісні прикметники.

Тематична група: професії. Ремесла.

Словник: *іменники:* професія, кулінар, тісто, пиріг, банан, вишня, персик, цукор, мука, піч;

дієслова: допомагає, працює, пече, прибирається, місить, годує, готує, запікає, купує;

прикметники: персиковий, банановий, вишневий, кваліфікований, смачний, майстерний, пухкий, умілий, солодкий, добрий.

Матеріал для впровадження: картинки з зображенням продуктів харчування.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь звертався до дітей: „Давайте уявимо, що ми з вами поварята. Ми з вами будемо пекти пиріг. З чим буде наш пиріг?“

–Добре. Які пироги випікає бабуся Дмитрика? Які пироги ви любите?

Деякі діти, намагаючись відповісти на запитання вихователя, почали описувати пироги на смак – „солодкі“, „смачні“, „добрі“. Педагог нагадав дітям, що день, коли сонце яскраво світить, називають сонячним днем, день, коли багато хмар на небі, називають похмурим. Вихователь поставив інше запитання: „Як назвати пироги з вишні, які випікає бабуся Дмитрика одним словом?“ А пиріг із бананів?

– А як ви назвете пиріг із персиків? А зараз ви будете випікати свої пироги з різних фруктів. Вони повинні розповісти іншим поварам, який пиріг вони випікатимуть та спробувати описати його смак. Наведемо приклади відповідей дітей.

Аналізуючи результати виконання цього завдання, відзначили, що майже всі діти засвоїли спосіб утворення якісних прикметників, певній кількості дітей важко було описати чому саме вони випікатимуть той чи інший пиріг. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: тісто, пиріг, банан, вишня, персик, цукор, мука, піч; дієсловами: допомагає, працює, пече, місить, годує, готує, запікає, купує; прикметниками: персиковий, банановий, вишневий, кваліфікований, смачний, майстерний, пухкий, солодкий.

Вправа „Подорож”

Мета: формувати навички утворення смислових відтінків значення прикметників: веселий – веселіший, міцний – міцніший, молодий – молодший, новий – новіший, складний – складніший, добрий – добріший, чистий – чистіший.

Тематична група: подорож.

Словник: *іменники:* подорож, літак, поїзд, автобус, квіток, путівка, дорога, вагон, вокзал, країна;

дієслова: літати, їхати, відпочивати, подорожувати, дивитися, відвідувати, замовляти, фотографувати, запрошувати, сідати;

прикметники: довга, коротка, швидкий, захоплюючий, мальовничий, морська, кругосвітня, привітний, гостинний, зарубіжна.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням видів транспорту.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь повідомляв дітям, що сьогодні вони мандруватимуть двома країнами, вони дуже схожі, але все ж таки відрізняються одна від одної. Під час виконання вправи діти засвоїли смислові відтінки прикметників, були здатні пояснити чим одне слово відрізняється від іншого.

Вправа-гра „У ресторані”

Мета: удосконалення вміння дітей утворювати смислові відтінки слів.

Тематична група: професії. Ремесла.

Словник: *іменники:* професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос;

дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє;

прикметники: кваліфікований, маленька, солодкий, рибацький, солоний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням продуктів харчування.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи-гри. Вихователь звертався до дітей із запитанням: – Коли ви приходите до ресторану та розмовляєте з офіціантом, які ввічливі слова ви будете вживати?

І перша, і друга дитина утворювали та промовляли вголос якісні прикметники. Наведемо фрагмент діалогу дітей.

Ганна К.: – Добрий день.

Валя М.: – Добрий день.

Ганна К.: – Принесіть мені, будь ласка, банановий пиріг, персиковий компот та морозиво.

Валя М.: – Яке морозиво ви бажаєте?

Ганна К.: – Яке морозиво у вас є?

Валя М.: – У нас є шоколадне, вишневе та сливове морозиво.

Ганна К.: – Я хочу шоколадне морозиво.

Валя М.: – Яку порцію – велику чи маленьку?

Ганна К.: – Я візьму величезну порцію морозива та малесеньку порцію бананового пиріга.

Валя М.: – Добре. Зачекайте декілька хвилин.

Ганна К.: – Дякую.

Окрім опрацювання вживання якісних прикметників та смислових відтінків значення прикметників „великий” та „маленький” діти вчилися вживати ввічливі слова, фрази, звертання. Словник старших дошкільників збагатився словами різних частин мови відповідно до теми „Професії. Ремесла”. Зокрема в активному мовленні дітей були іменники: професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос; дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє; прикметники: кваліфікований, рибацький, майстерний, відповідальний, умілий.

Вправа „Пограємо з іграшками”

Мета: активізувати вживання антонімів, удосконалювати навички роботи з тренажером „Малятко-мовлятко”.

Тематична група: іграшки.

Словник: *іменники:* іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії;

дієслова: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати;

прикметники: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Матеріал для впровадження: трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь звертався до дітей: – Ми продовжуємо з вами вибирати іграшку для нашої Ганнусі. Зараз ми з вами прийшли до ігрової кімнати. Давайте пограємось. У цій кімнаті багато іграшок. Завідувач цієї кімнати показуватиме вам іграшки, які ви повинні описати та на знайомому нам тренажері утворити комбінацію малюнків, які б зображали протилежне тому, що ви скажете. Наприклад, завідувач кімнатою показує мені чайник, він гарячий, я майже не можу утримати його у руках, тому я говорю „гарячий чайник”, ставлю його на полицю та на тренажері шукаю малюнки...

Вихователь: – Саме так, давайте спробуємо.

„Завідувач” кімнатою показував іграшки дітям, які називали їх, описували та на тренажері за допомогою предметних малюнків укладали висловлювання із протилежним значенням.

Вихователь: – Добре, нам уже час зробити свій вибір щодо подарунка, але перед тим завітаємо до кафе „Веселка”.

Вправа „На баштані”

Мета: вчити дітей утворювати смислові відтінки дієслів, удосконалювати навички розуміння смислових відтінків прикметників та іменників.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням городини.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь розділив дітей на три групи, кожна з яких отримала своє завдання: прослухати вірш та запам'ятати слова. Перша група повинна запам'ятати якомога більше дієслів, друга – слів-описів, третя – іменників.

Вихователь: – Прослухайте уважно вірш.

Педагог пояснив дітям, що баштан – це місце, де ростуть кавуни та дині.

Вихователь: – А які „рідні” слова від слова „ходити” ви можете утворити? Наведіть приклади.

Вова Л.: – Ходити – заходити. Друзі заходять до мене в гості.

Ганна К.: – Ходити – приходити. Я приходжу додому.

Вихователь: – Спробуйте найти „рідні” слова для дієслів „гладити” та „просити”.

Віра С.: – Гладити – погладити.

Катя М.: – Просити – запросити.

Вихователь продовжував роботу над смисловими відтінками слів та попросив дітей утворити від зменшувальних слів „дідусь” та „вітерець” звичайні слова. Деякі діти здогадалися, що це будуть слова „дід” та „вітер”. Вихователь нагадав дітям, що у казках, які вони читають, kota називають котиком, лисицю – лисичкою, ведмедя називають ведмедиком. Після цього вихователь попросив дошкільників утворити від іменників „долина”, „диня” та „кавун” зменшувальні слова. Педагог запитував дітей, які кавуни та дині, чому пора їх збирати, діти правильно відповіли, що кавуни та дині спілі, привели слова із вірша, що кавуни навіть „сизуваті”, тому їх потрібно збирати.

Дітям важко добирати смислові відтінки дієслів та наводити приклади. Зазначимо, що дошкільниками було легше впоратись із завданням утворити

сміслові відтінки іменників та прикметників. Діти називали дієслова – „ходити”, „збирати”, „гостювати”, „просити”, „гладити”.

Підсумовуючи результати роботи першого етапу, зауважимо, що вони співпали з очікуваним результатом. Діти мали стійкий інтерес до змісту слова, виявляли ініціативність слововживання, прагнули змінювати запропоновані слова та створювати власні. Такі результати дозволили перейти до другого етапу роботи.

Визначальною характеристикою **другого, навчально-уточнювального, етапу** експериментальної роботи була циклічність, повторюваність лексичних тем, закріплення словника у вправах та іграх, що сприяло уточненню словника старших дошкільників. Метою другого етапу було уточнювати розуміння дітьми значення слів та вміння їх пояснити; забезпечувати засвоєння синонімів, антонімів, омонімів, образних слів, точність слововживання. Робота будувалась за такими принципами: єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови збагачення словника, багатоваріантності.

На другому етапі відбувалась орієнтація дитини у словниковому запасі та його диференціація шляхом використання навчально-мовленнєвої діяльності, що дозволяло дітям систематизувати словник, забезпечувало засвоєння синонімів, антонімів, багатозначних слів. Провідним видом діяльності була навчально-мовленнєва. З-поміж методів і прийомів на другому етапі роботи було відібрано такі: лексичні вправи, дидактичні словесні ігри, коментоване малювання. Позиції педагога і дитини на означеному етапі роботи були такими: вихователь – координатор, ініціатор; дитина – учасник спілкування.

На означеному етапі під час виконання вправ на утворення смислових відтінків значень слів (іменників, дієслів, прикметників), добір антонімів, синонімів, омонімів, вправ на розвиток сприйняття образного слова, заняття з відпрацюванням розуміння значення слів реалізовувалась така педагогічна умова, як взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з

розвитку словника дітей. Зокрема, точність слововживання формувалася під час виконання вправ „Запитай – дай відповідь”, „Навпаки”, „Прислів’я”, „Здогадайся”, „Схожі слова”, „Поясни”; на збільшення кількості та якості слів були спрямовані ігрові вправи „Слова-вороги”, „Опиши героя казки”, „Тематичні групи”; розуміння значення слів та вміння їх пояснити формувалося під час виконання вправ „Цікаві вірші”, „Народний календар”, „Вибери”. Кінцевим результатом словникової роботи на цьому етапі передбачали доречне вживання слів різних частин мови у власному мовленні; розуміння значення слів різних частин мови, вміння їх пояснити.

Висвітливо зміст роботи на означеному етапі.

Показник: точність слововживання

Вправа „Запитай – дай відповідь”

Мета: закріплення уявлення дошкільників про зміст понять.

Тематичні групи: „Тварини”, „Меблі”, „Природа”.

Словник: *іменники:* вовк, білочка, лисиця, зайчик, ведмідь, собака, шафа, стілець, комод, тумба, крісло, ураган, штиль, пейзаж;

дієслова: бігти, стрибати, ховатись, скидати, зимувати, лаяти, спостерігати, відпилювати, встановлювати, навіювати, створювати, стихати;

прикметники: бурий, легкий, хитрий, стрибучий, боязливий, твердий, стійкий, дерев’яний, міцний, потужний, яскравий, професійний.

Матеріал для впровадження: м’яч.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям пограти у гру „Запитай – дай відповідь”, використовуючи знання з тем „Тварини”, „Меблі”, „Природа”. Діти обирали ведучого, який кидав м’яч та запитував „Що таке стіл?” або „Хто такий вовк?”. Дитина, яка зловила м’яч, мала відповісти на запитання та повернути м’яч ведучому. Зверталась увага на спосіб, який застосовувала дитина для визначення сутності поняття: за функціональною ознакою, фонетичною співзвучністю, смислом.

Зазначимо, що не всі дошкільники змогли самостійно пояснити значення слова. Переважна більшість дітей, що пояснювала поняття, намагалась схарактеризувати сутність, вказуючи на функціональні ознаки предмета, що позначається цим словом. Водночас зустрічалися визначення, в яких дитина намагалась співвіднести зміст поняття з певною категорією, групою понять. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: вовк, білочка, лисиця, зайчик, ведмідь, собака, шафа, стілець, комод, тумба, крісло, ураган, штиль, пейзаж; дієсловами: бігти, стрибати, ховатись, скидати, зимувати, лаяти, спостерігати, відпилювати, встановлювати, навіювати, створювати, стихати; прикметниками: бурий, легкий, хитрий, стрибучий, боязливий, твердий, стійкий, дерев'яний, міцний, потужний, яскравий, професійний.

Вправа „Навпаки”

Мета: вчити дітей шукати слова з протилежним значенням, збагачувати словниковий запас дітей, формувати його якісні показники.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням різних пір року.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Педагог пропонував дітям пригадати та описати пори року.

Вихователь: – Згадайте, яка може бути зима?

Вихователь: – Давайте пограємо у гру „Навпаки”. Ви повинні знайти слово, яке буде суперечити моєму слову, сказати щось навпаки. Наприклад,

папір не чорний, а білий. Вода у струмку біжить не повільно, а швидко. Іграшки не на столі, а на ...

Вихователь: – Правильно. Спробуємо, зима не морозна, а ... Весна не суха, а ... Літо не хмарне, а ... Осінь не сіра, а ...

Після виконання завдання, педагог запропонував дітям скласти свої приклади речень або словосполучень, де були б слова „навпаки”.

Зазначимо, що дітям важко самостійно навести приклади словосполучень із словами „навпаки”. Робота йшла жвавіше, коли вихователь називав першу частину фрази, чи слово, до якого діти повинні були дібрати інше слово.

Вправа „Прислів’я”

Мета: вчити дошкільників шукати антоніми у прислів’ях, пояснювати їх значення, розвивати мовлення старших дошкільників.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів’я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: приклади картинок із зображенням пар слів із протилежним значенням.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь просив дітей знайти у прислів’ях слова з протилежним значенням та пояснити їх.

Деяким дошкільникам досить важко було пояснити зміст прислів’я, навести приклади з власного життя, коли б можна було вжити те чи те прислів’я. Водночас діти легко наводили приклади антонімічних пар та тлумачили їх значення. В активному словнику старших дошкільників були

такі слова різних частин мови: іменники: казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир; дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати; прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Вправа „Здогадайся”

Мета: вчити дітей створювати антонімічні пари, збагачувати словник.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: малюнки з парами слів із протилежним значенням.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям розглянути малюнки, утворити пари слів із протилежним значенням та навести приклади, скласти словосполучення або речення з цими словами.

Аналізуючи результати виконання цього завдання, відзначили, що словниковий запас збільшився, дітям наводили приклади, в яких вживали антоніми, образні вирази, порівняння. Водночас їм значно легше було виконати завдання з опорою на наочність.

Вправа „Схожі слова”

Мета: знайомити дітей зі словами-омонімами.

Тематична група: дружба.

Словник: *іменники:* друг, подруга, радість, довіра, розуміння, співчуття, порада, допомога, сміх, надійність;

дієслова: дружити, любити, ділитися, посміхатися, радіти, допомагати, піклуватися, радити, пригощати, забавлятися;

прикметники: надійний, кращий, справедливий, чесний, дбайливий, щедрий, відданий, справжній, відкритий, ерудований.

Матеріал для впровадження: сюжетні малюнки.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям розглянути малюнки та відповісти на запитання.

Вихователь: – Давайте роздивимося малюнок, на якому зображено дівчинку Оленку та хлопчика Дмитрика. Скажіть мені, які вони, що вони роблять? Вірно, а що ви мені скажете про Оленку? А я скажу, що у Дмитрика коса та в Оленки коса. Як таке може бути? Але в нього є знаряддя праці, косою Дмитрик скошує траву на полі. Коса – це і дівоча коса, і знаряддя праці. Чи ви коли-небудь помічали, що слова звучать однаково, але означають різні речі?

Діти згадали слово ручка, з яким вони вже зустрічалися на попередніх заняттях. Вихователь попросив навести приклади з цим словом у його різних значеннях. Діти навели приклади на такі значення слова, як – „прилад для письма”, „ручка від дверей”, „ручка дитини”. Світланка Ш. згадала, що навесні її бабуся приносить додому рослину, яку називають „котики”, дівчинка додала, що на вулиці теж живуть котики. Дівчинка склала два речення „Котики стоять у вазі” та „Котики живуть на вулиці”. Вихователь продовжував роботу з дітьми та запропонував подивитися на інші малюнки, описати їх.

Вихователь: – Прослухайте мої речення та доберіть малюнки, які описують його зміст: „Далеко-далеко у космосі сяє зірка. На морському дні можна побачити багато морських зірок. Вихователька попросила дітей намалювати зірку”. Де знаходяться мої зірки?

Вихователь: – Усе вірно. У нас залишилося ще два малюнки – гриба та лисички. Чим вони схожі?

Одна з відповідей була такою: „Вони хитрі” (Сашко Б.), хлопчик сказав, що і перша, і друга лисички ховаються – перша від вовка та ведмедя, друга – від людей.

Вихователь попросив дітей навести приклади з кожним значенням слів „зірка” та „лисички”.

Діти дійшли висновку, що лисичка (тварина) та лисички (гриб) схожі за своїми ознаками, тому їх так і назвали. Такі вправи розвивають допитливість дітей, їхню зацікавленість та увагу до мови, влучного вживання слів. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: друг, подруга, радість, довіра, розуміння, співчуття, порада, допомога, сміх, надійність; дієсловами: дружити, полюбляти, ділитися, посміхатися, радіти, допомагати, піклуватися, радити, пригощати, забавлятися; прикметниками: надійний, кращий, справедливий, чесний, дбайливий, щедрий, відданий, справжній, відкритий, ерудований.

Вправа „Поясни”

Мета: вчити старших дошкільників пояснювати вживання слів у прямому та переносному значенні.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: вірш, ілюстрації до нього.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь нагадував дітям вірш „На баштані”, який вони вже вивчили напам’ять та просив їх пояснити деякі фрази.

Вихователь: – Як ви розумієте слова „ходить осінь”? Хто може ходити? Як ще ви можете передати значення вислову „ходить осінь”?

Вихователь: – Поясніть значення фрази „осінь збирає дині”. Чи може осінь збирати дині? Хто щось збирає? Передайте значення цього вислову іншими словами.

Таким чином вихователь веде бесіду щодо висловлювань „вітерці гладять дині” та „сонце просить кавуна”.

Зазначимо, що діти розуміють, де слова вжито в прямому, а де в переносному значенні. Дошкільники виказують уміння пояснювати такі фрази, наводити приклади, що свідчить про розвинене сприйняття дошкільниками образного слова, наявність уміння виділяти образні вислови у літературних творах та пояснювати їх значення.

Показник: кількість і якість слів, які вживає дитина в тематичних групах

Вправа „Слова-вороги”

Мета: вчити дітей знаходити різні за смислом слова, наводити приклади на матеріалі прислів'їв.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: картки з прислів'ями.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь зачитував дошкільникам прислів'я та знайти слова з протилежним значенням, так звані слова-вороги.

Наведемо фрагмент відповідей дітей.

Вихователь: – Спробуйте знайти слова-вороги у відомих вам прислів'ях: „Рання пташка носик протищає, а пізня – очі протирає”. Знайдіть слова-

вороги у прислів'ї „На словах і так, і с'як, а на ділі ніяк”. Довгий день до вечора, коли робити нічого.

Вихователь: – Краще гірка правда, ніж солодка брехня. Послухайте ще таке прислів'я: „Уміли сваритися, умійте миритися”.

Виконання цієї вправи сподобалося дітям тим, що вони були заінтриговані спочатку самою назвою – „Слова-вороги”. Коли вихователь обговорював із ними, що це може бути, старші дошкільники відповідали, що це слова, які сваряться, не можуть стояти разом у реченні. Педагог пояснив, що „слова-вороги” – хороші слова, вони не сваряться, але чітко відрізняються один від одного, як день та ніч, як чорне та біле. Дітям було цікаво шукати у реченнях такі слова.

Вправа „Опиши героя казки”

Мета: вдосконалювати навички відбору та використання різних частин мови (прямого та переносного значення).

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям скласти невелике оповідання про одного з казкових героїв використовуючи трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”, який дозволяє створювати різноманітні комбінації малюнків та різні ситуації.

Наведемо приклади розповідей дітей.

„Мишка була добра, вона всіх запросила до себе в рукавичку. Ще вона весела, нежадібна та хоробра. Вона ставилася до всіх тварин із добротою” (Альбіна С., казка „Рукавичка”).

„Коза-дереза була хитра, як лисиця. Не цінувала думку інших, була вперта. Вона була велика, а рак був маленький. Усі були добрі у казці, а коза була зла, мов голодний собака” (Юля В., казка „Коза-дереза”).

„Колобок був веселий та кмітливий. Він покинув дідуся та бабусю. Він швиденький, маленький та хитрий, бо зміг утекти від усіх. Але він не зміг перехитрити лисичку, бо вона була хитрішою за колобка та з’їла його. Їй сподобався колобок, бо він був м’якенький, гаряченький, смачний та запашний” (Валя М., казка „Колобок”).

„Лисичка була хитра та зла. Вона обдурили журавля, тому він помстився їй. Лисичці це не сподобалось. Я думаю вона більше не буде дурити журавля” (Сергій М., казка „Лисичка та журавель”).

Мовлення дітей розвинуте, образне та яскраве. Відмічаємо покращення якісної сторони словника дітей – дошкільники використовують порівняння, епітети, образні вирази.

Вправа „Тематичні групи”

Мета: збагачувати словник дітей за рахунок засвоєння тематичних груп слів.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів’я, приказки.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрый, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: сюжетні картинки з зображенням відомих народних казок.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід справи. Вихователь розбирав із дітьми відтінки значення запропонованих слів, пропонував їм згадати приклади використання цих слів у казках або віршах, які вони чули та читали разом із вихователем та батьками. З кожним словом необхідно скласти речення. Для цього педагог розподілив дошкільників на дві групи. Діти отримали завдання скласти два твори, у яких використано низку слів із тематичної групи. За необхідністю вони використовували жести, міміку, інсценування, коли розповідали свої твори.

Діти згадали, що у казці „Рукавичка” дід ішов лісом, а за ним бігла собачка, в цій казці „бігали” зайчик, лисичка та кабан, жабка „скакала”; мишка та інші герої казки „казали” та „запитували” один в одного про те, хто живе у рукавичці. У казці „Колобок” „біг” колобок; у казці „Коза-дереза” дід „їздив” на ярмарок, зайчик, вовк та лисичка „бігали”, а рак-неборак „повз”. У казці „лисичка та журавель” лисичка „кликкала” журавля до себе у гості.

Наведемо приклад колективного твору дошкільників: „Зайчик пішов у гості до ведмедика. У лісі він зустрів жабку, яка скакала стежкою. Жабка запитала зайчика „Зайчику, куди ти йдеш?”. Зайчик відповів, що він крокує до ведмедика. Щось заворушилось у кущах. Зайчик прошепотів „Хто там?”. Жабка щось пролопотіла та поскакала далі. „Хто там?” промовив знову зайчик, але ніхто не відповідав. Зайчик побіг швидко до ведмедика. Він злякався”.

Показник: розуміння значення слів та вміння їх пояснити

Вправа „Цікаві вірші”

Мета: формувати уявлення дошкільників про переносне значення слів, учити дітей розрізняти пряме й переносне значення слів на матеріалі загадок-віршів.

Тематична група: пори року.

Словник: іменники: осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: вірш Грицька Бойко „Зайчик”.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь зачитував дітям загадки-вірші та розпитував їх про те, як вони зрозуміли значення окремих слів та словосполучень у цих віршах.

Після цього педагог звертався до дітей: – Здогадалися, що ж то за гуси й пір’я? Як ще можна назвати сніг? Доберіть порівняння.

Вихователь зачитував дітям вірш Грицька Бойко „Зайчик”:

Запитання й завдання: про які особливості зайчика говориться в загадці? Що ще знаєте про зайців? Назвіть і намалюйте три головних слова про зайця (довгі вуха, боягуз, дві лапи короткі, дві довгі).

Аналогічно проводили роботу з віршем Платона Воронька „Кіт не знав”.

Запитання й завдання: Про які властивості снігу говориться в цьому вірші? Чому в ката не вийшов пиріг? Що він робив правильно (ліпив, сажав у піч), а в чому помилився (із снігу)? Давайте розповімо й покажемо, як треба замісити тісто на пироги (гра-показка). Придумайте, як можна пограти зі снігом.

Вихователь пропонував дітям відгадати загадку Степана Жупанина „Ведмідь”.

Запитання й завдання: про які особливості ведмедя говориться в загадці? Що ще знаєте про ведмедів? Назвіть і намалюйте три головних слова про ведмедя (барлога, мед, клишоногий).

Проілюструємо зміст розмови в процесі обговорення образного змісту загадок. Вихователь звертався до дітей з такими запитаннями: – Якими словами описуються сніжинки, що вони роблять? Як ви вважаєте, що мається на увазі під цими словами? Чи забавляють вас сніжинки взимку?

Запам'ятайте, коли назва або дія переноситься з одного предмета на інший, це означає, що слова вживаються у переносному значенні. Чи можете ви згадати слова, які вжито у переносному значенні у наших віршах?

Деяким дітям при виконанні цієї вправи було важко зрозуміти, що слова у мовленні можуть застосовуватися у переносному значенні. Треба зазначити, що труднощі виявилися при аналізі першої загадки-вірша, а аналіз другої загадки був повнішим та детальнішим, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що діти виконували завдання за аналогією.

Вправа „Народний календар”

Мета: навчити дітей розуміти та пояснювати переносне значення слів на основі текстів народних прикмет та приказок.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: малюнки з зображенням пір року.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям пригадати народні прикмети. Після цього називав слова та висловлювання, вжиті в прямому та переносному значенні, а дошкільники мали визначити, в якому значенні вжито слово чи висловлювання.

Аналізуючи виконання вправи „Народний календар”, відзначимо, що в дітей викликало труднощі визначення прямого та переносного значення слів, але більшість дітей сприйняли як вживання знайомих слів у незвичному для них смислі. Увагу привертає той факт, що мовлення лише незначної кількості дітей характеризувалося повнотою описань, прикладами, які дошкільники наводили з власного досвіду.

Вправа „Вибери”

Мета: вчити дітей розрізняти пряме й переносне значення слів, пояснювати їх.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шуршить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації із зображенням іменників.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь називав прийменники (золотий, легкий, сердитий, сонний, срібний) і просив дітей дібрати по дві ілюстрації із зображенням відповідного іменника та пояснити, що мається на увазі під словосполученням. Вихователь: – Золотий... Золотий ранок і золота монета. У якому випадку слово „золота” вжито в прямому значенні, а коли в переносному? А що означає висловлювання „золотий ранок”?

Діти із зацікавленістю добирали іменники до прикметників, сперечалися та відстоювали свою думку. Так, до прикметника „золотий”, у його прямому значенні, деякі діти добирали слово „монета”, а деякі – „посуд”. Під час бесіди з вихователем діти погодилися, що, якщо дівоча коса і може бути золотою, тобто русою або білястою за кольором, то словосполучення „срібний ранок” важко описати, хоча один із дітей запропонував таке пояснення цього вислову: „Це ранок взимку, коли всі дерева вкрито снігом”.

Після проведення вправ другого етапу експериментальної роботи зазначаємо, що діти доречно вживають слова різних частин мови у власному мовленні; розуміють значення слів різних частин мови та вміють їх пояснити. Правильне виконання завдань, в яких слова вживаються у різних значеннях, пояснення значення слів свідчить про розуміння дошкільниками

багатозначних слів. Зазначимо, що такі вправи збагачують словник дошкільників та сприяють вихованню уважного ставлення до слова та його вживання у власному мовленні. Це підтверджує ефективність проведеної роботи та дозволяє зробити висновок про необхідність її продовження.

Роботу **третього етапу – продуктивно-розвивального** – організували з метою стимулювання активного вживання слів у мовленні дитини через мовленнєво-ігрову діяльність, здатність до взаємооцінки та самооцінки правильності вживання лексики. На цьому етапі роботи реалізовувалась така педагогічна умова, як: інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова). Провідним видом діяльності на означеному етапі була мовленнєво-ігрова. Вихователь і діти спілкувались як рівноправні партнери.

Методами і прийомами на означеному етапі роботи виступили: лексичні вправи, дидактичні словесні ігри, проектування; засобами – сюжетно-рольові ігри. Реалізація такої педагогічної умови, як інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової) відбувалась під час введення у мовлення дітей образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики у процесі ігрових вправ „Заміни”, „Порівняй – скажи”, „Поясни образні вислови”, „Відгадай загадки”, „Як ти розумієш”, „Опиши осінь”, „Наведи приклад”, „Поміркуй”, „Казки”; формування взаємооцінки правильності вживання лексики відбувалось у процесі ігор „Назви три предмета”, „Пейзаж”, „Зроби книжку-розмальовку”, „Продовжи ряд”, „Намалюй та розкажи”, „Бесіда з барменом”, „Бесіда з продавцем”, сюжетно-рольової гри „Крамниця”, полілогів „Професія батьків”, „На день народження”; розвиток самооцінки правильності вживання лексики відбувався в іграх „Знайомство”, „Доповни”, „Слова-приятелі”, „Уяви”, створенні та презентації діяльнісного проекту. Крім того, діти брали активну участь у розмові на правах рівноправних співрозмовників, що сприяло активізації словника, вмінню відстоювати свою позицію. Бесіда дітей

проходила у невимушеній, спокійній атмосфері, в якій обмінювалися репліками та запитаннями. Зазначимо, що більша кількість дітей намагалася оцінити висловлювання партнерів. По завершенні третього етапу роботи прогнозували досягнення такого результату: вживання у власному мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики; сформованість самооцінки та взаємооцінки правильності вживання лексики.

Проілюструємо зміст роботи означеного етапу.

Показник: наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики

Вправа „Заміни”

Мета: вчити дітей визначати в якому значенні (прямому чи переносному) вжито слово, замінювати слова з переносним значенням словами з прямим значенням.

Тематична група: „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир.

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати.

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: твори художньої літератури (оповідання „Сонячне золото” (В. Байкова), вірш „Колосок” (Т. Коломієць)).

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід вправи. Після читання оповідання В. Байкова „Сонячне золото” педагог звертався до дітей: – Як ви розумієте речення та словосполучення „У високому царстві, у найвищій державі живе Сонце”, „сонячне царство”, „хліб – сонячне золото”, „сонце золотом ниви засіває”? А чому пшениця золота?

Вихователь пропонував дітям замінити слова в переносному значенні словами в прямому значенні: – Яким словом можна замінити вислів „сонячне царство”? Яким словом можна замінити вислів „У високому царстві у найвищій державі живе Сонце”? А в якому значенні вжито цей вислів: „Сонце завжди посміхається”? Як сказати в прямому значенні?

Після цієї бесіди педагог зачитував дітям вірш „Колосок” та веде бесіду:

Які слова у вірші вжито в переносному значенні? Якими словами можна замінити ці вислови?

Деяким дітям важко знаходити слова, які б передавали пряме значення слів, вжитих у переносному значенні. Зауважимо, що з такими труднощами стикаються діти, які відразу не зрозуміли висловлювання в його переносному значенні. Старші дошкільники, які розуміють смисл висловлювань в їх переносному значенні, намагаються передати його іншими словами.

Вправа „Порівняй – скажи”

Мета: вчити дітей шукати образні вислови, порівнювати, активізувати словник дітей.

Тематична група: „Квіти”.

Словник: *іменники:* квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет, екібана, жоржини;

дієслова: квітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарувати, складати, ходити, збирати, нюхати;

прикметники: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, гарні, високі, чудові, весняні.

Матеріал для впровадження: оповідання „Сонячне золото” (В. Байкова).

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід вправи. Педагог зачитував дітям фрагмент оповідання „Сонячне золото”.

Вихователь: – А що то таке, сонячне царство? Чи можемо ми з вами до нього потрапити?

Вихователь просив дошкільників знайти порівняння для поляни квітів, ромашки, собаки. Потім уточнив: – На що схожа поляна квітів? З чим можна її порівняти?

Вихователь: – Тобто, поляна з квітами, як різнокольорова тканина, барвистий килим. А що ми можемо робити на такому барвистому килимі? А як ви зрозумієте, що це не справжній килим? З чим ви порівняєте ромашку? А з ким ви порівняєте собаку? На що схожі зірки на небі? Якби я вас попросила знайти порівняння для слова „знання”, щоб ви сказали?

Аналізуючи виконання дошкільниками цієї вправи, відзначимо, що переважна більшість дітей виявили зацікавленість означеним видом роботи. Діти наводили смішні та недоцільні порівняння. Деякі з них навіть пояснювали, чому вони знайшли саме таке порівняння. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет, екібана, жоржини; дієсловами: квітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарувати, складати, ходити, збирати, нюхати; прикметниками: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, гарні, високі, чудові, весняні.

Вправа „Поясни образні вислови”

Мета: вчити дітей пояснювати образні вислови на матеріалі віршованих текстів.

Тематична група: „Квіти”.

Словник: *іменники:* квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет, екібана, жоржини;

дієслова: квітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарувати, складати, ходити, збирати, нюхати;

прикметники: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, красиві, чарівні, осінні, весняні.

Матеріал для впровадження: віршовані тексти.

Вид діяльності: художньо-мовленнєва.

Хід справи. Вихователь просив дітей назвати їхні улюблені квіти та ті, що подобаються матері. Після цього він читав дітям вірш, у якому „сховалося” багато квітів, а дошкільникам необхідно було почути їх назви. Педагог пропонував описати квіти, згадати, чи бачили вони ці квіти коли-небудь? Чи є у вас дома квіти? Які? Як ви за ними доглядаєте?

Діти перерахували назви квітів, які почули: „жоржини”, „нагідки”, „шипшина”, „чорнобривці”, „хризантеми”, „калачик”, „різдвяник”. Дошкільники розповіли, як вони доглядають за квітами дома та у дитячому садку, описали ті квіти, які вони бачили у своєму житті. Серед описів фіксуємо такі слова: „чорнобривці яскраві” (Світланка Ш.), „різдвяник схожий на ялинку” (Галинка М.), „хризантеми пахучі” (Сашко Б.).

Дошкільники більш вільно використовували слова-описи, не тільки називали колір квітів, але й намагалися порівняти їх із іншими предметами чи явищами, що свідчить про ефективність проведеної роботи та дає підстави продовжувати її.

Далі педагог запросив дітей пояснити деякі з висловів: – Що мається на увазі під висловом „холод іде”? Як ви вважаєте, якого кольору шипшина у вислові „корали шипшини”?

Діти не змогли відповісти на це запитання, тому вихователь зазначив, що корали можуть бути різного кольору – білого, рожевого, червоного і навіть чорного. Педагог запитав дітей про пору року, про яку на їх думку йшла мова у вірші. Дошкільники відповіли, що це була осінь, бо „холод іде”. Експериментатор попросив дітей згадати, якого кольору плоди шипшини восени, таким чином, діти вирішили, що вислів „корали” означає червоний колір. Після цього діти мали пояснити словосполучення з вірша „на п’ятках стоять нагідки”, „чорнобривці наділи шапки”, „хризантеми хвилюються”, „на шибках морозяні квітнуть квіти”.

Відповіді дітей свідчать про розуміння старшими дошкільниками образних висловів та вміння пояснювати ці вислови. Дещо важко дітям було пояснити вислів „на шибках морозяні квітнуть квіти”, оскільки вони не знали

значення слова „шибка”, після пояснення вихователя, що це „скло”, деякі діти згадали, що взимку на склі іноді з’являються красиві візерунки, тому вони припустили, що вислів „на шибках морозяні квітнуть квіти” означає прихід зими.

Вправа „Відгадай загадки”

Мета: формувати уявлення старших дошкільників про переносне значення слів, активізувати словник дітей за темою „Пори року”.

Тематична група: „Пори року”.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: загадки.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Педагог загадував дітям загадки: – Не крізь двері, а в вікно входить весело воно (сонце). Як ви гадаєте, що це таке? А чому про сонечко сказали „входить”? У якому значенні вжито це слово? Сиві коні полетіли і собою землю вкрили (туман). Хто такі сиві коні? Це – туман, правильно. Як ще можна про це сказати? На що схожий туман? (Молоко, димову завісу).

Крім навчання розуміння й пояснення переносного значення, дітей вправляли у формуванні синонімічних та антонімічних рядів.

Вихователь пропонував дітям відгадати ще одну загадку: Без рук, без ніг, а звалив оборіг (вітер). Про вітер говориться в прямому чи переносному значенні?

Педагог пропонував дітям пригадати як називають потужний вітер, що має силу перевертати кораблі, рушити будівлі. (Ураган). А морський сильний вітер? (Шторм). А вітерець міг би звалити оборіг? Чому?

Аналізуючи виконання вправи „Відгадай загадки”, наголошуємо на тому, що дітям було досить важко самотійно без навідних запитань відгадувати загадки. Ми переконались у необхідності поглибленої роботи над образними висловами.

Вправа „Як ти розумієш”

Мета: ознайомити дітей із метафорістичними висловлюваннями, вчити пояснювати метафори.

Тематична група: „Я”.

Словник: *іменники:* я, родина, брат, сестра, обличчя, тулуб, друг, іграшки, мамо, тато;

дієслова: любити, гуляти, спати, розмовляти, розважатися, вчитися, гратися, телефонувати, подобатися, читати;

прикметники: красивий, чорнявий, маленький, старший, цікавий, молодший, турботлива, приємний, вихований, повчальний.

Матеріал для впровадження: картки зі словосполученнями.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь просив дітей намалювати та пояснити словосполучення: „дати волю рукам”, „водити за ніс”, „повісити ніс”, „м’який характер”, „щоки горять”, „позеленіти від злості”, „сталеві м’язи”, „камінь з душі впав”, „темно, хоч око виколи”, „купити kota у мішку”, „шукати голку у стозі сіна”, „біла ворона”. Вихователь уточнював, що малюнок має передати зміст фрази, повинен бути зрозумілим іншим дітям. Аналізуючи виконання дітьми завдання „Поясни”, зазначимо, що деякі з висловлювань були знайомі дітям з повсякденного життя. Дошкільники наводили приклади, коли та від кого вони чули ці висловлювання („шукати голку у стозі сіна”, „водити за ніс”). Дітям було важко осмислити, намалювати та пояснити вислови, які їм не були знайомі („дати волю рукам”, „купити kota у мішку”). Про деякі висловлювання діти здогадалися самі („позеленіти від злості”, „щоки горять”, „сталеві м’язи”).

Вихователь: – Як ви розумієте прислів'я „Сказати – вузлом зав'язати”? Хто буде що зав'язувати? Чи можна зав'язати слова у вузол? Отже, спробуйте порозуміти та намалювати інші вислови. Як ви розумієте вислів „водити за ніс”?

Діти, які не зрозуміли значення цього вислову, намалювали ніс та руку.

Вихователь: – Як ви розумієте вислів „м'який характер”?

Один із хлопчиків намалював людину з пір'ям та пояснив, що це – людина з м'яким характером.

Пояснюючи вислів „позеленіти від злості”, деякі діти намалювали зелене обличчя, але так і не змогли пояснити значення фрази. Водночас, зазначимо, що більша кількість дітей зрозуміли, що вислів „позеленіти від злості” означає дуже сердиту людину та намалювали зле, сердите обличчя. Вислів „біла ворона” діти пояснили як „відрізнитися від інших”, „бути не схожим на оточуючих людей” (малюнок – дівчинка в різних за кольором шкарпетках). Фразу „повісити ніс” деякі діти зображали людиною, яка вішає свій ніс, на відміну від таких малюнків інші дошкільники правильно пояснювали значення цього вислову – сумувати, перейматися чим-небудь та малювали похмуру, сумну людину. Вислів „щоки горять” деякі діти зображали як вогонь та палаючі щоки, інші дошкільники пояснювали його як стан сором'язливості, збентеженості.

Відзначимо, що більша кількість дітей розуміли, що слова вжито у переносному значенні та навіть не погоджувалися зі своїми товаришами та виправляли їхні помилки: „Щоки не можуть палати, це непряме значення. Ми вчили такі вислови, наприклад – осінь поливала поля та сади” (Лера Р.). Зауважимо, що дітям легше було пояснити ті висловлювання, які вони чули раніше, оскільки старші дошкільники розуміли контекст, в якому використовувалися фрази та зображали не пряме, а переносне значення виловлювання. Якщо фраза була незнайома дошкільникам, вони малювали її пряме значення та мали труднощі в поясненні такого малюнку. Також

відзначимо, що інші діти майже не могли зрозуміти значення вислову, який зображено на таких малюнках.

Вправа „Опиши осінь”

Мета: формувати в дошкільників уміння добирати образні слова.

Тематична група: „Пори року”.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: тематичні малюнки.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь показував малюнки та описував їх. Дітям необхідно було додавати слова по смислу: – Якщо часто йде дощ, на небі хмари, дме холодний вітер, то якими словами можна сказати про осінь, яка вона? Якщо вітер зриває листя з дерев, як ви це назвете? Якщо машина не може їхати по дорозі після дощу, яка це дорога? Якщо восени блакитне небо, світить сонце, тепла погода, на деревах листя, то як можна сказати про таку осінь, яка вона? Якщо осінь тепла та ясна, листя на деревах жовтого, зеленого, червоного кольору, як ви назвете таке листя? А як по-іншому ви можете назвати таке листя?

Виконуючи такі завдання, діти опиняються у спеціально створеній мовленнєвій ситуації, що вимагає точного словесного позначення, вживання певних слів. Виконання таких завдань сприяє формуванню точності слововживання, вміння вибирати слова, точно позначати предмет, дію та якість описуваних явищ і предметів. Зазначимо, що виконання вправи „Опиши осінь” не тільки сприяло формуванню точності слововживання, але й активізувало словник старших дошкільників. Так, діти вживали слова „волога вулиця”, „ласкаве сонце”. Старші дошкільники вчилися семантично

доцільно вживати слова. Такі вправи розвивають увагу дітей до вживання слів, здатність добирати необхідні за змістом слова.

Вправа „Наведи приклад”

Мета: вчити дітей розуміти зміст прислів'їв та приказок.

Тематична група: „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир.

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати.

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: українські прислів'я.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь зачитував дошкільникам прислів'я, просив пояснити значення окремих слів; знайти слова-приятелі у прислів'ї, знайти слова-приятелі до окремих слів прислів'я; знайти слова-вороги у прислів'ї, знайти слова-вороги до окремих слів прислів'я; знайти всі іменники, дієслова, прикметники у прислів'ї; дібрати прикметники до іменників; дібрати іменники до прикметників; дібрати дієслова до іменників; скласти свої речення зі словами з прислів'я. Після чого діти наводили приклади з власного життя, які б відбивали зміст прислів'я, складали невеличку розповідь за змістом прислів'я.

Зазначимо, що дітям легше було привести приклад зі свого життя, ніж придумати зв'язний твір, який би відбивав значення прислів'я. Вихователь зачитав дітям прислів'я: „Праця годує, а лінь – марнує”, „Не чини другому того, що тобі не мило”, „Краще добре робити, ніж добре говорити”, „Бджола жалить жалом, а людина – словом”, „Без труда нема плода”, „Хочеш їсти калачі – не сиди на печі”.

Наведемо приклади творів, складених старшими дошкільниками.

„Зайчик прийшов у гості до ведмедика. Ведмедик сидів на ліжку, він зітхав. Зайчик запитав ведмедика, чому він зітхає. Ведмедик сказав, що він хоче піти в гості до лисички, але йому потрібно прибрати у хаті. Зайчик був у ведмедика чотири години, а ведмедик усе розповідав про те, як він хоче піти до лисички” (Сашко Б., прислів'я „Краще добре робити, ніж добре говорити”).

„Білочка любила гуляти у лісі, збирати квіти, горіхи та ягоди. Вона збирала їх на зиму. У білочки була подружка лисичка. Лисичка не любила працювати, збирати горіхи та ягоди, але любила їх їсти. Коли прийшла зима, лисичка була голодна” (Валя М., прислів'я „Хочеш їсти калачі – не сиди на печі”).

Відзначимо, що деякі діти, які показали добрі результати у виконанні вправ за добором синонімів та антонімів, не змогли перенести ці навички на виконання вправи „Наведи приклад”. Так, мовлення деяких дітей характеризується вживанням повторюваних слів, відсутністю образності. Водночас, зазначаємо, що діти добре розуміють та пояснюють образний зміст прислів'їв.

Вправа „Поміркуй”

Мета: вчити дітей самостійно складати метафоричні висловлювання.

Тематична група: „Пори року”.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: мовно-ігровий трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям продовжити порівняння „море синє, як...”, „грим гримить, як...”, „сонце гріє, як ...”, „моя кімната чиста, як ...”, „сніг пухнастий, як...” та показати свої висловлювання на тренажері.

Зазначимо, що діти наводили приклади прямого порівняння за кольором („море синє, як очі”), дією („сонце гріє, як пічка”) або схожістю предметів („сніг пухнастий, як вата”), невелика кількість дітей абстрагувалася та наводила незвичайні та особливі порівняння: „море синє як безмежне поле волошок”, „сніг пухнастий, як хвостик зайця”, „сніг пухнастий, як хмаринки в сяючому небі”, „сніг пухнастий, як рушник після прання”, „сніг пухнастий, як нарядна новорічна ялинка”, „грим гримить, як каструлі на кухні”, „сонце гріє, як шапка взимку”, „сонце гріє, як материнські руки”, „моя кімната чиста, як перший сніг”. Мовлення багатьох дітей відрізняється оригінальністю та відсутністю шаблонів „море синє, як мамина сукня”, „море синє, як волосся у Мальвіні”, „сніг пухнастий, як збиті вершки”, „грим гримить, як потяг”. Розуміння образних висловів, їх ілюстрування, самостійна побудова метафор та їх інтерпретація сприяли розвитку фантазії та креативності дошкільників, уяви дітей та імпровізації, вербалізації здогадок, інтуїтивному баченню світу, що характерно для дошкільників. Діти знаходили нові характеристики предметів, виявили здатність наповнювати нові ситуації смислом.

Вправа „Казки”

Мета: активізувати словник дошкільників, розвивати асоціативне мислення.

Тематична група: „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”.

Словник: *іменники:* казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації до українських народних казок.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь разом із дітьми згадав усі казки, які вони знають або разом читали. Після чого просив дітей подумати та дібрати до казок прислів'я, які б відбивали зміст казки, пояснити свій вибір.

Вихователь: – Ми з вами згадали казки „Рукавичка”, „Золота пшениця”, „Колобок”, „Коза-дереза”, „Кривенька качечка”, „За щучим велінням”, „Хвалькувата муха”, „Лисичка та журавель”. Скажіть мені, будь ласка, які прислів'я приходять вам на думку та підходять до змісту цих казок? Пояснить свій вибір. Чому ви обрали саме це прислів'я?

Аналізуючи виконання завдання дітьми, відзначимо, що у їхньому мовленні наявні образні вислови („золотий урожай”), порівняння („працьовита, як бджілка”), слова з прямим та переносним значенням („золоті руки”, „золота дівчинка”).

Старші дошкільники наводили такі приклади: „Не знаючи броду не лізь у воду” (казка „Колобок”), „Краще гірка правда, ніж солодка брехня”, „Силою не хвались – краще трудись” (про дівчинку), „Що посієш – те й пожнеш” (про діда та бабу) (казка „Кривенька качечка”), „Під лежачий камінь вода не тече”, „Легкого хліба захотів”, „Рання пташка носик прочищає, а пізня очі протирає”, „Хочеш їсти калачі – не сиди на печі” (казка „За щучим велінням”).

Виконання вправи „Казки” дало змогу згадати вивчені слова та активізувати вживання дітьми антонімів, синонімів, багатозначних слів. Уміння мислити асоціативно сприяє не тільки розвитку асоціативної пам'яті, але й активній мовленнєвій діяльності, оскільки діти використовують словник для пояснення свого вибору, розвитку творчої діяльності старших дошкільників. Зазначимо, що застосування завдань на розвиток асоціацій

сприяло розкріпаченню дитячого мислення, не тільки збагатило словник дітей, але й сприяло розвитку психічних процесів дошкільників – уваги, мислення, пам'яті.

Показник: взаємооцінка правильності вживання лексики

Вправа „Назви три предмета”.

Мета: активізувати словник дітей за темою „Іграшки”.

Тематична група: „Іграшки”.

Словник: *іменники:* іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії;

дієслова: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати;

прикметники: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Матеріал для впровадження: іграшки.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Вихователь просив дітей назвати по три предмети за кожною темою, описати їх, назвати дії, які виконує цей предмет або дії, які можна виконувати з цим предметом.

Діти легко впоралися з завданням назвати по три предмети за запропонованою темою. Старшим дошкільникам було важче знайти слова-описи та слова-дії, що свідчить про недостатній розвиток словника дітей та зумовлює необхідність продовжити роботу по його збагаченню. Словник дітей був багатий словами різних частин мови: іменниками: іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії; дієсловами: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати; прикметниками: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Лексична гра „Продовжи ряд”

Мета: активізувати словник дітей за темою „Іграшки”.

Тематична група: іграшки.

Словник: *іменники:* іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії;

дієслова: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати;

прикметники: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Матеріал для впровадження: іграшки.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи. Вихователь пропонував дітям загадати якомога більше слів за темою „Іграшки”, але не називати їх.

Вихователь: – Давайте пограємо у гру „Продовжи ряд”. Один із вас називає слово за темою, яку він сам і обере, а ми повинні повторити це слово та назвати якомога більше слів за цією темою. Ми будемо уважні, якщо хто-небудь з нас помиляється, він повинен описати попереднє слово, назвати його розмір та колір.

Діти почули помилку Дмитрика, вони зазначили, що поїзд не є міським видом транспорту, тому Дмитрик описав попереднє слово „таксі” як „швидке” та „чорне”.

Дошкільники згадали такі види міського транспорту, як „тролейбус”, „автомобіль”, „велосипед”, „самокат”. Серед назв овочів названо „картопля”, „помідор”, „огірок”, „капуста”, „морква”. Дошкільники озвучили такі іграшки, як – „м'яч”, „велосипед”, „мишка”.

Діти без утруднень називали види транспорту та іграшки. Дівчатка називали такі іграшки, як „лялька”, „відерце”, „коляска”, хлопчики – „піраміда”, „кубики”, „машинка”. Коли діти згадували назви овочів, деякі з них називали фрукти, що свідчить про недостатній рівень сформованості розуміння значення слів, невміння відносити та групувати слова за певними темами.

Зазначимо, що виконання цих вправ сприяло відпрацюванню розуміння дітьми значення слів, розширенню та активізації словника дошкільників за певними темами.

Вправа „Пейзаж”

Мета: вчити дітей вживати слова в прямому значенні, активізувати словник, розширювати уявлення про навколишнє.

Тематична група: подорож.

Словник: *іменники:* подорож, літак, поїзд, автобус, квиток, путівка, дорога, вагон, вокзал, країна;

дієслова: літати, їхати, відпочивати, подорожувати, дивитися, відвідувати, замовляти, фотографувати, запрошувати, сідати;

прикметники: довга, коротка, скорий, захоплюючий, мальовничий, морська, кругосвітня, привітний, гостинний, зарубіжна.

Матеріал для впровадження: картки з тематичними зображеннями.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Педагог розподіляв дітей на групи по 3-5 осіб. Кожна група дітей має зібрати свій пейзаж. Так, одна група дітей має скласти малюнок поля, інша – лісової галявини, третя – саду, четверта – городу. У однієї групи дітей були картки із зображенням дачного будинку, граблів, грядок із луком, капустою, огірками, перцем, книжок та іграшок. Дошкільники домовилися залишити всі малюнки, окрім зображення іграшки. Одна з дівчаток у групі запропонувала залишити і книжку, оскільки, за її словами, на городі можна читати книжки. Діти цієї групи самостійно вирішили, що їм не вистачає малюнка грядки з помідорами та зображення лопати, тому вони пішли до сусідньої групи дітей. Вихователь поставив дітям умову, щоб одержати необхідний малюнок треба дати його визначення, тобто відповісти на запитання „Що це?”.

Усі групи дітей склали свої пейзажі. Якщо дитина не могла пояснити значення потрібного їй малюнку, вона просила допомоги однолітків. Після

закінчення цієї роботи, кожна група дітей описала свій пейзаж, пояснюючи, що на ньому зображено.

Гра „Намалюй та розкажи”

Мета: активізація словника дітей щодо вживання прикметників, уміння добирати антоніми та синоніми.

Тематична група: Я.

Словник: *іменники:* я, родина, брат, сестра, обличчя, тулуб, друг, іграшки, мамо, тато;

дієслова: любити, гуляти, спати, розмовляти, розважатися, вчитися, гратися, телефонувати, подобатися, читати;

прикметники: красивий, чорнявий, маленький, старший, цікавий, молодший, турботлива, приємний, вихований, повчальний.

Матеріал для впровадження: кольорові олівці, аркуші паперу.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід гри. Вихователь запропонував дітям прокоментувати малюнки своїх товаришів по групі. Окрім розвитку вміння описувати малюнки, вправа спрямована на активізацію словника дітей щодо вживання прикметників, уміння добирати антоніми та синоніми. Серед відповідей дітей фіксуємо такі фрази: „холодні очі”, „приємний голос”, „щасливий погляд”, „приваблива усмішка”, „веселий погляд”, „ясний погляд”, „тихий голос”, „життєрадісна усмішка”, „повні руки”, „легка хода”, „добрі, гарні очі”. Діти показали навички добору антонімів та синонімів, так, у їхніх розповідях присутні синонімічні пари „великий – громадний”, „маленький – крихітний”, „веселий – життєрадісний – жартівливий”, „повний – товстий”. Антоніми „тихий – гучний”, „веселий – сумний”, „повний – тонкий”.

Наведемо приклад описання дітей із групи, за яким інші повинні були здогадатися, про кого йде мова.

Це дівчинка. У неї золоте довге волосся мов стрічка. Зелені веселі очі, тонкі руки, життєрадісна усмішка. Хто це? (Саша Б.). У нього тонкі вуста та карі очі. Коротке волосся, він завжди носить окуляри. Хто це? (Дмитрик В.).

Таким чином, словник більшості дітей був різноманітним. Мовлення певної кількості дітей характеризується вживанням антонімів, синонімів, образних порівнянь. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: я, родина, брат, сестра, обличчя, тулуб, друг, іграшки, мамо, тато; дієсловами: любити, гуляти, спати, розмовляти, розважатися, вчитися, гратися, телефонувати, подобатися, читати; прикметниками: красивий, чорнявий, маленький, старший, цікавий, молодший, турботлива, приємний, вихований, повчальний.

Вправа „Зроби книжку-розмальовку”

Тематична група: іграшки.

Словник: *іменники:* іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змій;

дієслова: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати;

прикметники: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Матеріал для впровадження: кольорові олівці, папір, клей, ножиці.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Діти робили власні книжки-розфарбовки за темою „Іграшки”. Їм необхідно було простим олівцем намалювати предмети за певними темами. Вихователь пропонував розфарбувати свої малюнки (обмінятися з товаришами своїми книжками-розфарбовками, розфарбувати малюнки) та описати те, що там зображено. При описі бажано було дотримуватися запропонованого вихователем плану.

1. Пояснити значення предмету, що описувався.
2. Вказати його характеристики – колір, смак, розмір.
3. Скласти речення із словом.
4. Скласти 2–4 зв'язних речення зі словом, навести приклад із свого життя.

Діти пояснювали значення предметів, характеризували їх за кольором, розміром, смаком, складали з ним речення. Водночас відчували труднощі, коли їм необхідно було навести приклади з власного життя. Словник дітей був багатий словами різних частин мови: іменниками: іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії; дієсловами: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати; прикметниками: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Гра „Бесіда з барменом”

Мета: розвивати мовлення дітей, активізувати словник дошкільників.

Тематична група: професії. Ремесла.

Словник: *іменники:* професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос;

дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє;

прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибальський, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням продуктів харчування.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід гри. Вихователь: – Зараз ми з вами у кафе „Веселка”, перед тим, як зробити вибір, давайте перекусимо. Пам'ятайте, що з барменом треба розмовляти ввічливо та доброзичливо. Вихователь обирає заздалегідь „бармена” та обговорює з ним правила ведіння бесіди з відвідувачами кафе.

Наведемо приклад бесіди між „барменом” та „відвідувачем”.

Руслан В.: – Добрий день.

Бармен: – Добрий день. Чи я можу вам допомогти?

Руслан В.: – Я хочу чашку чаю та рогалик із повидлом.

Бармен: – Нажаль, рогалики несвіжі.

Руслан В.: – Що ви мені порадите взяти?

Бармен: – У нас є свіжий тільки що випечений хліб, печиво та солодкі яблука на десерт.

Руслан В.: – Водою ситий не будеш, тому я візьму яблука, чай та печиво.

Бармен: – Одну хвилинку.

Дошкільники згадали правила мовленнєвого етикету та поведінки у громадських місцях. Зазначимо, що діти вільно вживають у мовленні епітети, антоніми, прислів'я та навіть образні вислови – „цукерки солодкі, як мед”, „пиріжки такі смачні, мов дома спечені”. Словник дітей був багатий словами різних частин мови: іменниками: професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос; дієсловами: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє; прикметниками: кваліфікований, медична, шкільний, рибальський, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Гра „Бесіда з продавцем”

Мета: залучати дітей до ведення співбесіди, використовуючи слова різних частин мови.

Тематична група: професії. Ремесла.

Словник: *іменники:* професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос;

дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє;

прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибальський, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Матеріал для впровадження: приналежності для сюжетно-рольової гри „Крамниця”.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід гри. Вихователь запропонував дітям скласти діалог з продавцем у крамниці.

Наведемо діалог, складений дітьми.

Продавець: – Добрий день.

Світланка Ш.: – Добрий день. Допоможіть мені, будь ласка.

Продавець: – Так, я слухаю.

Світланка Ш.: – Нам потрібен годинник.

Продавець: – Якого кольору?

Світланка Ш.: – Блакитний.

Продавець: – Вам потрібен ручний годинник або годинник на стіну?

Альбіна С.: – Ручний годинник для дівчинки.

Продавець: – Подивиться будь ласка.

Женя С.: – Це дуже гарний годинник. Ми беремо. Скільки він коштує?

Світланка Ш.: – Заверніть будь ласка годинник.

Продавець: – Дякую за покупку. Приходьте до нас.

Дошкільники прийняли активну участь у виконанні цих вправ, проявили кмітливість, уміння вести бесіду. Діти активно вживають слова різних частин мови: іменники: професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос; дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє; прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибальський, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий, генерують оригінальні ідеї, складають самостійні висловлювання.

Сюжетно-рольова гра „Крамниця”

Мета: розширення та вдосконалення словника дітей.

Тематична група: у крамниці.

Словник: *іменники:* крамниця, покупець, продавець, гроші, продукти, цукор, цибуля, товар, каса, рахунок.

дієслова: купувати, продавати, піти, зважити, рахувати, вибирати, розглядати, розраховуватися, приміряти, повертати.

прикметники: овочевий, продуктовий, смачний, дешевий, дорогий, кондитерський, антикварний, книжковий, будівельний, косметичний.

Матеріал для впровадження: приналежності для сюжетно-рольової гри „Крамниця”.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід гри. Діти-покупці приходили до продавця та повинні пояснити йому, що їм треба купити, описуючи це слово, але не називаючи його. Діти грали у „Крамниця іграшок”. Наведемо приклади описів, наведених дітьми.

Юля С. (покупець): – Добрий день. Мені потрібен фрукт. Він круглий, пухнастий.

Павло Г. (продавець): – Добрий день. Якого він кольору?

Юля С. (покупець): – Жовтий або червоний.

Павло Г. (продавець): – Я знаю, це персик.

Сашко Б. (покупець): – Доброго ранку. Я хочу купити іграшки.

Оленька Д. (продавець): – Які?

Сашко Б. (покупець): – Одна – чорна, з колесами.

Оленька Д. (продавець): – Машинка?

Сашко Б. (покупець): – Так. В іншу я буду сипати пісок на вулиці та будувати замки. Дайте мені жовтого кольору.

Оленька Д. (продавець): – Це відерце. Але є тільки червоні та сині. Яке?

Сашко Б. (покупець): – Червоне.

Вихователь звертав увагу не тільки на те, як діти-покупці описували потрібну їм річ, але й як дитина-продавець ставила запитання, щоб уточнити предмет покупки. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: крамниця, покупець, продавець, гроші, продукти, цукор, цибуля, товар, каса, рахунок; дієсловами: купувати, продавати, піти, зважити, рахувати, вибирати, розглядати, розраховуватися, приміряти, повертати; прикметниками: овочевий, продуктовий, смачний, дешевий, дорогий, кондитерський, антикварний, книжковий, будівельний, косметичний.

Полілог „Професія батьків”

Мета: активізувати словник дітей, учити висловлювати свою думку, стимулювати дітей до обміну думками, вчити співпрацювати один із одним.

Тематична група: професії. Ремесла.

Словник: *іменники:* професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос;

дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє;

прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибацький, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням представників різних професій.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід. Вихователь запитував дітей про професії батьків. У зв'язку з тим, що майже ніхто з дітей не зміг назвати сферу діяльності батьків, педагог дав завдання розпитати вдома батьків про їхні професії.

Вихователь: – Діти, які ви знаєте професії? Ким працюють ваші батьки? Що вони розповіли вам про свою професію? У кого з вас батьки мають однакову професію? Що ви дізналися про неї?

Далі педагог пропонував дитині: – Альбіна, запитай Ганну про професію її матері.

Після відповіді він звертався до дитини: – А що твоя мама розповідає про свою професію?

Зазначимо, що перші запитання педагога та його прохання до дітей запитати один одного стимулювали подальшу розмову та діти вже не соромилися вести бесіду та ставити самостійні запитання. Треба відзначити, що мовлення дітей логічне, послідовне, містить образні вирази. Словник дітей характеризуємо як багатий, слова використані доцільно та за змістом.

Вихователь: – Які професії, що не було названо, зображено на малюнках? Як ви вважаєте, що цікавого у професії пілота (будівельника, дизайнера

одягу, садівника). Що треба робити, щоб стати спортсменом, перукарем, пілотом?

Діти доповнювали один одного, намагалися навести приклади та відстоювали свою точку зору. Вихователь поділив дітей на дві групи та запропонував одній групі знайти переваги, а іншій – недоліки професій, які зображено на малюнках.

Вихователь: – Як ви вважаєте, які професії корисні? Що позитивного ви можете сказати про професію дизайнера? Чи є недоліки в професії дизайнера?

За допомогою запитань педагог стимулював дітей до ведення бесіди, обміну думками. Зазначимо, що старші дошкільники використовували образні вислови: „творити красу”, „робота приносить радість”, добирали доцільні слова-описи та слова-дії.

Обмін думками про схожі чи однакові професії батьків сприяв накопиченню інформації дошкільниками, оскільки вони не тільки виказували свою думку, але й чули інших дітей, висловлювали свою точку зору, погоджувались або сперечались, відстоювали свою думку. Словник старших дошкільників був багатий словами різних частин мови: іменниками: професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос; дієсловами: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє; прикметниками: кваліфікований, медична, шкільний, рибацький, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Полілог „На дні народження”

Мета: активізувати мислення, мотивувати ведення бесіди.

Тематична група: Я.

Словник: *іменники:* я, родина, брат, сестра, обличчя, тулуб, друг, іграшки, мамо, тато;

дієслова: любити, гуляти, спати, розмовляти, розважатися, вчитися, гратися, телефонувати, подобатися, читати;

прикметники: красивий, чорнявий, маленький, старший, цікавий, молодший, турботлива, приємний, вихований, повчальний.

Матеріал для впровадження: шапочки казкових персонажів.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова

Хід. Вихователь пропонував дітям розіграти розмову на дні народження Ведмедика, до якого прийшло багато гостей – Білочка, Зайчик Лисичка, Цуценя, Жабка.

Дмитро В. (Ведмедик): – Добрий день! Проходьте. Я вас дуже радий бачити.

Лера Р. (Зайчик): – З днем народження, Ведмедик!

Альбіна С. (Білочка): – Бажаємо тобі гарного настрою та багато меду.

Юля С. (Лисичка): – А для меду тримай наш подарунок – глечик!

Дмитро В. (Ведмедик): – Дуже дякую, сідайте. Зараз будемо пити чай та грати в ігри.

Таким чином було організовано розмову дітей, які вели бесіду від імені тварин, що сприяло активізації мислення старших дошкільників, які уявляли живі, яскраві образи та вели розмову.

Показник: самооцінка правильності вживання лексики

Вправа-гра „Знайомство”

Мета: активізувати словник дітей, стимулювати їх до ведення бесіди.

Тематична група: українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки.

Словник: іменники: казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир;

дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати;

прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий;

Матеріал для впровадження: ілюстрації до українських народних казок.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід вправи-гри. Вихователь пропонував дітям вибрати казкового героя та від особи казкових героїв провести бесіду, в якій діти повинні: познайомитись один із одним; розповісти про себе, що трапилося з ними; знайти вихід із ситуації, що склалася; у загальному обговоренні разом добрати прислів'я, яке б характеризувало ту чи ту ситуацію.

Наведемо фрагмент розмови дітей, які обговорюють ситуацію Колобка, якій утік від бабусі та дідуся.

Лера Р. (Колобок): – Добрий день. Я – колобок, бабуся спекла мене та залишила на віконці. Мені стало сумно і я втік від неї.

Женя С. (Дівчинка з казки „Кривенька качечка”): – І що ти будеш робити далі?

Лера Р. (Колобок): – Буду гуляти у лісі, там так гарно – сяє сонечко, свіже повітря.

Сашко К. (Журавель): – А якщо ти зустрінеш незнайомця? Що ти будеш робити?

Лера Р. (Колобок): – Я хитрий та справний, я обведу його навколо пальця.

Світланка Ш. (Солом'яний бичок): – Але у лісі живе багато тварин, які хитріші за тебе. Повертайся додому та живи разом із дідусем та бабусяю.

Діти брали активну участь у розмові на правах рівноправних співрозмовників. Активна мовленнєва практика сприяла активізації словника, діти зайняли певну позицію та відстоювали її. Бесіда дітей проходила у невимушеній, спокійній атмосфері, у якій старші дошкільники обмінювалися репліками та запитаннями. Зазначимо, що більша кількість дітей давала пояснення своїм товаришам, вказівки та навіть намагалась оцінити висловлювання партнерів.

У процесі виконання таких вправ діти вчаться логічно мислити, швидко пригадувати, аналізувати, порівнювати, висловлювати свої судження, робити висновки, формулювати та обстоювати власні думки. Таким чином, участь у

полілозі розвиває вміння дошкільників домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, доводити свою точку зору.

Гра „Доповни”

Мета: активізувати словник дітей за темою „Квіти”.

Тематична група: квіти.

Словник: *іменники:* квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет, екібана, жоржини;

дієслова: цвітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарити, складати, ходити, збирати, нюхати;

прикметники: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, осінні, чарівні, гарні, весняні.

Матеріал для впровадження: ілюстрації з зображенням квітів.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід гри. Вихователь просив дітей назвати, які фрукти вони більше за все люблять, які вони на смак, якого вони кольору, розміру.

Відповіді дітей.

Так само педагог запропонував дітям пограти у таку гру з назвами квітів. Діти згадали такі назви квітів, як – „троянда”, „жоржина”, „шипшина”, „кульбаба”, „ромашки”, „волошки”, „гвоздика”, „конвалія”. Із предметів, які пов’язані з темою „Космос”, діти згадали „скафандр”, „сонце”, „планета”, „місяць”, „зірки”, „космонавт”, „галактика”. Зазначимо, що дітям легше було працювати з назвами фруктів, ніж із назвами квітів та предметів.

Вправа „Слова-приятелі”

Мета: вчити дітей знаходити однакові по смислу слова, наводити приклади на матеріалі прислів’їв.

Тематична група: дружба.

Словник: *іменники:* друг, подруга, радість, довіра, розуміння, співчуття, порада, допомога, сміх, надійність;

дієслова: дружити, полюбляти, ділитися, посміхатися, радіти, допомагати, піклуватися, радити, пригощати, забавлятися;

прикметники: надійний, кращий, справедливий, чесний, дбайливий, щедрий, відданий, справжній, відкритий, ерудований.

Матеріал для впровадження: ілюстрації за змістом прислів'їв.

Вид діяльності: навчально-мовленнєва.

Хід. Вихователь пояснив дітям, що слова-приятелі схожі один на одного, якщо одне слово втомилосся, інше може його замінити, а смисл виловлювання не зміниться. Після чого запропонував їм знайти слова-приятелі у невеликому оповіданні.

Вихователь: – Ліс не шелестить. Вода в річці не колишеться. Пес у дверях не ворухнеться. Усе наче вимерло. Така тиша навколо у цей жаркий літній полудень.

Далі педагог пропонував дітям знайти такі слова у прислів'ї „Дружба та братство – велике багатство”; знайти слова-приятелі серед слів: малюки, чоловік, брат, діти, школярі, дівчора.

Розуміння того, що у слів є „приятелі”, вміння добирати слова-приятелі допоможе дітям влучно, доцільно, ясно використовувати слова у мовленні. Старшим дошкільникам сподобалася ця вправа, вони уважно та із зацікавленістю виконали її. Зазначимо, що не всі діти були активні, деяким із них важко на слух почути та виокремити „слова-приятелі”.

Вправа „Уяви”

Мета: розвивати уяву старших дошкільників, активізувати словник.

Тематична група: пори року.

Словник: *іменники:* осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад;

дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає;

прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Матеріал для впровадження: мовно-ігровий трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід вправи. Педагог пропонував дітям уявити ліс, море, сонце, комп'ютер, показати їх на тренажері та розповісти про ці предмети або явища. Вихователь ставить запитання, якщо дітям важко скласти своє власне висловлювання, таким чином стимулюючи дітей до власних розповідей.

Вихователь: – Сонце спить (Де?), сонце посміхається (Кому?), сонце хвилюється (Чому?), сонце сховалося (Де и чому?), сонце сумує (Чому?), сонце радіє (Як? Як ви дізнаєтесь про це?). Чи може комп'ютер посміхатися, бути похмурим, мовчати? Коли це трапляється? Що мається на увазі? Уявіть море, розкажіть про нього, покажіть ваші думки на нашому тренажері.

Старші дошкільники виявили здатність пояснювати схожість та спільні риси предметів, пояснити свої вирази.

Створення та презентація діяльнісного проекту.

Мета: активізація словника дітей, розвиток у них уміння працювати в групах.

Тематична група: подорож.

Словник: *іменники:* подорож, літак, поїзд, автобус, квіток, путівка, дорога, вагон, вокзал, країна;

дієслова: літати, їхати, відпочивати, подорожувати, дивитися, відвідувати, замовляти, фотографувати, запрошувати, сідати;

прикметники: довга, коротка, скорий, захоплюючий, мальовничий, морська, кругосвітня, привітний, гостинний, зарубіжна.

Матеріал для впровадження: малюнки з зображенням Диснейленду та казкових персонажів, мовно-ігровий трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”.

Вид діяльності: мовленнєво-ігрова.

Хід. Вихователь заздалегідь проводив бесіду з дошкільниками, в якій він повідомив, що дві групи дітей презентують свій проект „Поїздка до

Диснейленду”. Педагог дав завдання знайти малюнки з зображенням Диснейленду та казкових персонажів, дізнатися про історію його створення, про особливі факти та цікаві відомості. На занятті дітям дається час, щоб вони підготували свої малюнки та ілюстрації для презентації. За необхідністю вихователь допомагає дітям. Педагог повідомляє дошкільникам, що інша група дітей може ставити запитання, тому вони повинні бути готові відповісти на них.

Діти виступають із своїми проектами та розповідають про країну Диснейленд. Вони показують фотографії, малюнки, ілюстрації, коментують групові висловлювання та відповідають на запитання групи.

Після виконання цього етапу роботи вихователь дає завдання групам скласти за допомогою трансформера-тренажера розповідь про поїздку у Диснейленд із своїми батьками.

Наведемо приклади розповідей дітей.

„Ми з батьками були у парку розваг. Він називається Диснейленд. Там красиво, чисто та весело. Там цікаві величезні іграшки, вони ходять та розмовляють. Я бачив велику мишу Міккі-Мауса. Він був у білій сорочці. У нього були громадні чорні вуха. Там багато дітей. Вони посміхалися, були щасливі та радісні. Ми побачили мавпу. В руці вона тримала жовтий банан. Ще ми їли шоколадне морозиво” (Сергій М.).

„Це була незабутня подорож. Я давно мріяла поїхати у Диснейленд. Моя мрія збулася. На величезному полі стояли експонати героїв моїх улюблених мультиків. Там був ведмідь, який мене налякав. Ми сфотографувалися біля Міккі-Мауса, який був схожий на величезну пухнасту іграшку. Мені сподобався Король Лев. Ми каталися на потязі, який гримів мов грім. Мені сподобалася наша подорож” (Віра С.).

„Коли я була у Диснейленді, я потиснула руку Міккі-Мауса. А ще я каталася на машинках. Потім мама купила мені солодку вату, яка була схожа на рожеву хмарку. Я гралася з Плуто, це велике гарне цуценя. Мама сфотографувала нас” (Юля С.).

Після проведення третього, продуктивно-розвивального етапу, спостерігаємо суттєве зростання обсягу та якості висловлювань. Зазначаємо, що діти рідше допускають помилки в узгодженні слів, у відмінкових закінченнях іменників і прикметників, правильно вживають родовий відмінок іменників у множині. Діти легко утворюють нові іменники й інші частини мови за допомогою суфіксів, утворюють прикметники від іменників. Діти швидко вдаються до аналогій, порівнянь, протиставлень, асоціативних зв'язків, вживають образні вислови. Мовлення дітей відрізняється метафоричністю, образністю. Старші дошкільники досить легко могли пояснити значення прислів'їв та приказок, вживали прислів'я, приказки та образні вислови у своїх висловлюваннях.

Отже, експериментальна методика, що реалізовувалась у три етапи: збагачувально-репродуктивний, навчально-уточнювальний, продуктивно-розвивальний, сприяє розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.

5.3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку словника дітей старшого дошкільного віку на констатувальному й прикінцевому етапах

З метою перевірки ефективності методики розвитку словника старших дошкільників було запропоновано завдання, аналогічні констатувальному обстеженню за трьома визначеними критеріями: мотиваційним, когнітивно-змістовим, експресивно-оцінним.

У межах мотиваційного критерію старшим дошкільникам пропонували виконати шість завдань. Показник інтерес до змісту слова перевіряли за допомогою завдань „Що означає слово?” (тематична група „У крамниці”), „Здогадайся” (тематична група „Професії”). Метою першого завдання було оцінити інтерес дошкільників до етимології слів, вміння пояснювати, наводити приклади; метою другого – виявити зацікавленість дошкільників до змісту слів. Показник: ініціативність слововживання перевіряли під час виконання завдань „У крамниці” (тематична група „У крамниці”), „Склади

букет” (тематична група „Квіти”), які пропонували старшим дошкільникам з метою з’ясувати рівень ініціативності слововживання. Показник: прагнення до словотворення і словозміни перевіряли за допомогою завдань: „Який” (тематична група „Подорож”), „Нове слово” (тематична група „Іграшки”). Метою першого завдання було: визначити здатність дітей до зміни слів не змінюючи їх основне значення, другого – визначити здатність дітей утворювати слова від заданих слів та пояснювати їх значення.

Кількісні показники розвитку словника дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і контрольному етапі за мотиваційним критерієм подано у табл. 5.1 (див. с. 357).

Згідно з методикою, описаною в параграфі 4.2, розрахуємо критерій Пірсона для мотиваційного критерію $\chi^2 = 17,3$. Порівняння розподілів результатів в експериментальних та контрольних групах указує на помітні відмінності між ними, оскільки $\chi^2 > \chi_{кр}^2$. При такій розбіжності емпіричного та критичного показників критерію Пірсона розподіли рівнів в експериментальних та контрольних групах мають суттєві відмінності.

Проаналізуємо дані таблиці. Так, за першим показником в експериментальній групі на контрольному етапі високий рівень зафіксовано у 17,1% дітей на відміну від 4,6% констатувального експерименту. Кількість учнів із рівнем розвитку словника вище середнього після контрольного обстеження складає 28,2% (на констатувальному етапі – 9,4%). На відміну від 11,1% дошкільників, у яких зафіксовано середній рівень на констатувальному етапі дослідження, після проведення контрольного етапу кількість дітей із середнім рівнем складає 32,8% дошкільників. Рівень нижче середнього знизився на 24,1% (з 36,3% до 12,2%), недостатній рівень виявлено у 9,7% дітей (було 38,6%).

За другим показником високий рівень виявлено у 14,1% старших дошкільників (було 4,5%). Показники рівня вище середнього підвищилися на 18,4% (з 9,8% до 28,2%). Середній рівень розвитку словника зафіксовано у

32,6% дітей (було 10,2%). На 24,7% знизилися показники рівня нижче середнього (з 37,1% до 12,4%), недостатній рівень виявлено у 12,7% дошкільників на відміну від 38,4% констатувального експерименту.

Таблиця 5.1

**Порівняльні дані рівнів розвитку словника
дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і
контрольному етапі за мотиваційним критерієм (у %)**

Рівні	ЕГ				КГ			
	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Констатувальний експеримент								
Високий	4,6	4,5	5	4,7	5,4	4,8	4,2	4,8
Вище середнього	9,4	9,8	9,9	9,7	10,2	10,3	10,4	10,3
Середній	11,1	10,2	9,6	10,3	10,1	10,1	10,4	10,2
Нижче середнього	36,3	37,1	36,7	36,7	35,3	35,8	35,5	35,5
Недостатній	38,6	38,4	38,8	38,6	39	39,2	39,4	39,2
Контрольний експеримент								
Рівні	ЕГ				КГ			
Показник	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	17,1	14,1	20,1	17,1	5,6	5	5	5,2
Вище середнього	28,2	28,2	28,8	28,4	10,8	10,4	11,2	10,8
Середній	32,8	32,6	32,4	32,6	11	11,4	11,2	11,2
Нижче середнього	12,2	12,4	12,6	12,4	42,2	42,6	42,4	42,4
Недостатній	9,7	12,7	6,1	9,5	30,4	30,6	30,2	30,4

Після проведення контрольного етапу експерименту 20,1% дітей показали високий рівень розвитку словнику за третім показником (було 5%).

Кількість учнів із рівнем вище середнього після контрольного обстеження збільшилася на 18,9% та складає 28,8% дітей (було 9,9%). Середній рівень розвитку словника збільшився на 22,8% (з 9,6% до 32,4%). Рівень нижче середнього виявлено у 12,6% дошкільників, недостатній – у 6,1% дітей (було 36,7% та 38,8% відповідно).

У контрольній групі спостерігаємо такі результати. За першим показником після проведення формувального етапу експерименту високий рівень виявлено у 5,6% дошкільників (було 5,4%). Незначно підвищилися показники рівнів вище середнього та середнього – на 0,6% (з 10,2% до 10,8%) та 0,9% (з 10,1% до 11%) відповідно. Спостерігаємо підвищення рівня розвитку словника нижче середнього на 6,9% (з 35,3% до 42,2%). На 8,6% знизилися показники недостатнього рівня розвитку словника дошкільників (з 39% до 30,4%).

Як засвідчує таблиця, за другим показником у 5% дітей зафіксовано високий рівень розвитку словника (було 4,8%). На 0,1% підвищилися показники рівня вище середнього (з 10,3% до 10,4%). Середній рівень розвитку словника підвищився з 10,1% до 11,4% дошкільників. На 6,8% змінилися показники рівня нижче середнього – з 35,8% до 42,6%, знизився і показник недостатнього рівня – на 8,6% (39,2% до 30,6%).

У 5,2% респондентів виявлено високий рівень за третім показником (було 4,8%), незначно змінилися показники рівнів вище середнього та середнього – з 10,4% до 11,2% (на 0,8%). На контрольному етапі експерименту у 42,4% дошкільників зафіксовано рівень нижче середнього (було 35,5%), показники недостатнього рівня знизилися на 9,2% (з 39,4% до 30,2%).

Проаналізуємо загальний рівень розвитку словника дошкільників експериментальної групи за мотиваційним критерієм. На контрольному етапі у 17,1% дітей зафіксовано високий рівень розвитку словнику на відміну від 4,8% констатувального етапу дослідження. На 18,8% підвищився показник рівня вище середнього (з 9,6% до 28,4%). Середній рівень розвитку словнику

після проведення контрольного етапу експерименту виявлено у 32,6% дітей (було 10,4%), рівень нижче середнього виявлено у 12,4% дошкільників. Зазначаємо значне зменшення показників недостатнього рівня – з 38,6% до 9,5% (на 29,1%).

Незначні позитивні зміни спостерігаємо у контрольній групі. Так, на високому рівні перебуває 5,2% дошкільників, на 0,6% на 1% збільшилися показники рівнів вище середнього та середнього відповідно (було 10,2%). На рівні нижче середнього перебуває 42,4% дошкільників, на 8,8% знизилися показники недостатнього рівня.

Схарактеризуємо якісні зміни словника дітей. Після проведеної експериментальної роботи діти мають навички визначення частин мови, виділяють слова-описання та слова-дії „золота карета, золотоволоса дівчинка, порожні руки, великий будинок”, „гарна погода, добре серце”, „лікарський мед, золоті колоски, улюблена робота, добрий урожай”, „колючий колосок, пухнасті зернята, м'які зернята”, „чоловік побудує великий будинок, розведе сад, розмістить пасіку з бджолами, віддасть синів до школи”.

Старші дошкільники легко визначаються з тематичними групами слів та вказують, де вони чули ті чи ті слова. Якщо на констатувальному етапі дослідження багатьом дітям при виконанні завдання на визначення інтересу до слова важко уявити джерело появи слова, пояснити його значення, то після проведення експериментальної роботи діти без утруднень пояснюють пряме та переносне значення слів: „Сонце завжди світить, воно зігріває всіх людей, тому йому і радісно”, „Пшениця золота тому, що без сонячного світла вона не зможе дозріти, а коли вона дозріває, то стає золотого кольору”, „Тюльпан веселий, стрункий, він веселить увесь світ”.

Дошкільники вживали порівняння: „Ромашка – це сонечко зі стрілами”, „Зірки на небі мов срібні монети”, „Бідні, як церковні миші”, „Чоловік з радощів стояв на місці, як стовп”, „Пшениця виросла, як ліс”, „Пшениця – надійне та справжнє золото”, „Карета зникла так швидко, якби її вітром здуло”, „Грім гримить, як кастрюлі на кухні”, „сонце гріє, як шапка взимку”.

Діти самостійно тлумачать значення словосполучень та речень, набули навичок розмірковування над значенням слова: „Стілець – це предмет меблів, на стільці сидять, коли малюють або їдять”, „Золотий ранок – це сонячний ранок”, „Назва героїв залежить від їх дій. Зайчика назвали побігачиком, бо він стрибає та скаче”. Самого колобка описували як „по коробу метеного, на яйцях спеченого”.

Мовлення дітей, на відміну від констатувального етапу дослідження, активне, характеризується вживанням доречних висловів та слів. Дані свідчать про збагачення та активізацію словника старших дошкільників. Так, після проведення експериментальної роботи діти володіли елементарними граматичними навичками, правильно вживали відмінкові закінчення прикметників та іменників, утворювали поширені складні речення, вживали образні вислови, утворювали аналогії, порівняння, визначали асоціативні зв'язки. Словник дітей значно збагатився словами різних частин мови: іменниками, дієсловами, прикметниками відповідно до визначених тематичних груп.

У межах когнітивно-змістового критерію діти старшого дошкільного віку виконували шість завдань. Показник: точність слововживання перевіряли під час виконання завдань „Добери потрібне слово” (тематична група „Я”), „Як ти розумієш?” (тематична група „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”). Метою першого завдання було оцінити вміння дітей сприймати висловлювання на слух та добирати необхідні за змістом слова; метою другого – визначити вміння дітей щодо доречності слововживання при поясненні прислів'їв. Показник: кількість і якість слів, які вживає дитина в тематичних групах перевіряли під час виконання завдань „Пори року” (тематична група „Пори року”), „Спорт” (тематична група „Спорт”), метою яких було: визначити рівень обізнаності дітей із словами, що належать до різних частин мов. Показник: розуміння значення слів та вміння їх пояснити перевіряли під час завдань „Перекладач” (тематична група „Пори року”), „Що означає?” (тематична група „Дружба”). Метою

першого завдання було визначити вміння дошкільників розуміти та пояснювати основне значення слова; метою другого – визначити вміння дітей пояснювати основне значення слів, пояснити значення ізольованого слова, наводити приклади із власного життя.

Кількісні показники розвитку словника дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і контрольному етапі за когнітивно-змістовим критерієм подано у табл. 5.2 (див. с. 362).

Проаналізуємо дані таблиці. Так, за першим показником в експериментальній групі на контрольному етапі високий рівень зафіксовано у 12,9% дітей на відміну від 7,2% констатувального експерименту. Кількість учнів із рівнем розвитку словника вище середнього після контрольного обстеження складає 33,1%, таким чином, показники збільшилися на 23,1% (було 10%). У 29,8% дошкільників зафіксовано середній рівень розвитку словнику після проведення контрольного етапу експерименту на відміну від 14% констатувального експерименту. Рівень нижче середнього знизився на 19,2% (з 35,6% до 16,4%), недостатній рівень виявлено у 7,8% дітей, тобто спостерігається зменшення на 25,2% (було 33%).

За другим показником високий рівень виявлено у 14,8% респондентів (було 7,6%). Показники рівня вище середнього підвищилися на 23% (з 10,4% до 33,4%). Середній рівень розвитку словника зафіксовано у 29,6% дітей (було 14%). На 18,6% знизилися показники рівня нижче середнього (з 35,4% до 16,8%). У 5,4% дітей виявлено недостатній рівень на відміну від 32,6% констатувального експерименту.

Після проведення контрольного етапу експерименту 14,6% дошкільників показали високий рівень розвитку словнику за третім показником (було 7,4%). Кількість учнів із рівнем вище середнього після контрольного обстеження збільшилася на 24,2% та складає 34,5% дітей (було 10,3%). Середній рівень розвитку словника зафіксовано у 30,6% дітей, що на 16,3% більше за показників констатувального етапу експерименту (було 14,3%).

Рівень нижче середнього виявлено у 13,6% дошкільників, недостатній – у 6,7% дітей (було 35,8% та 32,2% відповідно).

Таблиця 5.2

**Порівняльні дані рівнів розвитку словника
дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і
контрольному етапі за когнітивно-змістовим критерієм (у %)**

Рівні	ЕГ				КГ			
Констатувальний експеримент								
	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	7,2	7,6	7,4	7,4	6,6	7	6,8	6,8
Вище середнього	10	10,4	10,3	10,3	9,8	10,2	10	10
Середній	14	14	14,3	14,1	14	13,4	14	13,8
Нижче середнього	35,6	35,4	35,8	35,6	36,6	36	36	36,2
Недостатній	33	32,6	32,2	32,6	33	33,4	33,2	33,2
Контрольний експеримент								
Рівні	ЕГ				КГ			
Показник	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	12,9	14,8	14,6	14,1	7,4	8	7,4	7,6
Вище середнього	33,1	33,4	34,5	33,7	11,4	11,2	11,6	11,4
Середній	29,8	29,6	30,6	30,0	18,8	18,8	18,2	18,6
Нижче середнього	16,4	16,8	13,6	15,6	32,6	32,8	33	32,8
Недостатній	7,8	5,4	6,7	6,6	29,8	29,2	29,8	29,6

У контрольній групі спостерігаємо незначні зміни. За першим показником після проведення контрольного етапу експерименту високий рівень виявлено у 7,4% дошкільників порівняно із 6,6% після

констатувального експерименту. Незначно підвищилися показники рівнів вище середнього та середнього – на 1,6% та 4,8% (з 9,8% до 11,4% та з 14% до 18,8% відповідно). Рівень розвитку словника нижче середнього зафіксовано у 32,6% (було 36,6%), На 3,2% знизилися показники недостатнього рівня розвитку словника дошкільників (з 33% до 29,8%).

Як засвідчує таблиця, за другим показником у 8% дітей зафіксовано високий рівень розвитку словника (було 7%). На 1% підвищилися показники рівня вище середнього (з 10,2% до 11,2%). Середній рівень розвитку словника підвищився з 13,4% до 18,8% дошкільників. На 3,2% знизилися показники рівня нижче середнього – з 36% до 32,8%, незначно знизився показник недостатнього рівня – на 4,2% (з 33,4% до 29,2%).

У 7,4% респондентів виявлено високий рівень за третім показником (було 6,8%), незначно змінилися показники рівня вище середнього – з 10% до 11,6% (на 1,6%). Середній рівень розвитку словника зафіксовано у 18,2% дітей контрольної групи. Після проведення контрольного етапу експерименту у 33% дошкільників зафіксовано рівень нижче середнього (було 36%), показники недостатнього рівня знизилися на 3,4% (з 33,2% до 29,8%).

Проаналізуємо загальний рівень розвитку словника дошкільників експериментальної групи за когнітивно-змістовим критерієм. На контрольному етапі у 14,1% дітей зафіксовано високий рівень розвитку словнику на відміну від 7,4% констатувального етапу дослідження. На 23,4% підвищився показник рівня вище середнього (з 10,3% до 33,7%). Середній рівень розвитку словнику після проведення контрольного етапу експерименту виявлено у 30% дітей (було 14,1%), рівень нижче середнього виявлено у 15,6% дошкільників. (було 35,6%). Зазначаємо значне зменшення показників недостатнього рівня – з 32,6% до 6,6% (на 26%).

Незначні позитивні зміни спостерігаємо у контрольній групі. Так, високий рівень виявлено у 7,6% дошкільників (було 6,8%), на 1,4% та 4,8% збільшилися показники рівнів вище середнього (з 10% до 11,4%) та середнього відповідно (з 13,8% до 18,6%). На рівні нижче середнього

перебуває 32,8% дошкільників (було 36,2%), на 3,6% знизилися показники недостатнього рівня (з 33,2% до 29,6%).

Таким чином, аналіз результатів діагностування розвитку словника старших дошкільників в експериментальних та контрольних груп за когнітивно-змістовим критерієм засвідчив значне зростання рівня розвитку словника старших дошкільників обох груп, але, як показує критерій Пірсона ($\chi^2 = 18,64$), відмінності в результатах між експериментальними та контрольними групами за означеним критерієм є суттєвими.

Схарактеризуємо якісні зміни словника дітей. Зазначимо, що після проведення формувального етапу експерименту дошкільники добре орієнтуються у певних темах. Так, якщо на констатації серед названих дієслів та іменників по темі „Пори року” найпоширенішими були: садити (квіти), ліпити (зі снігу), поливати (дерева), підмітати (подвір'я), гуляти (на вулиці), плавати (у воді), гратися (у сніжки), то після контрольного етапу експерименту діти обізнані з іменниками: ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця; дієсловами: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає; прикметниками: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Діти розуміють значення слів, виявляють уміння пояснювати їх значення: „Слово „цукор” з'явилося від слова „цукерки”, тобто щось солодке та смачне”, „Морозиво від слова мороз, пов'язано з холодом та зимою”, „Погода сьогодні не похмура, а сонячна, всі посміхаються”.

Дошкільники називають слова-друзі, слова-вороги, виявляють навички осмисленого вживання слів у реченнях: „дружба та братство”, „хатинка, трамвай, дім, стовп, будинок”, „радіти, розмовляти, посміхатися, плакати, сміятись, веселитись”, „день та вечір”, „гірка та солодка”; „Котики стоять у вазі” та „Котики живуть на вулиці”.

Мовлення дітей образне, яскраве, насичене експресивними словами: „холодні очі”, „приємний голос”, „приваблива усмішка”, „веселий погляд”,

„ясний погляд”, „легка хода”, „Гострий ніж та гостре слово”, „Добра жінка та добре серце”, „Золоте серце та золотий камінець”, „Море радіє сонечку, яке прийшло до нього у гості. Коли хвилі високі – море сердиться”.

Діти навчилися семантично доцільно вживати слова. Зазначимо розвиток уваги дітей до вживання слів, здатність добирати необхідні за змістом слова, використовувати образні вислови, порівняння: „Мені подобається яблуко. Я люблю жовті яблука, вони смачні”, „Я люблю груші, вони червоного та зеленого кольору”, „Коза-дереза була хитра, як лисиця. Не цінувала думку інших, була вперта. Вона була велика, а рак був маленький. Усі були добрі у казці, а коза була зла, мов голодний собака”.

У межах експресивно-оцінного критерію старшим дошкільникам пропонували виконати шість завдань. Показник: наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики перевіряли за допомогою завдань „Продовжи прислів'я”, „Розкажи” (тематична група обох завдань „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки”). Метою першого завдання було оцінити рівень розуміння дітьми прислів'їв; метою другого – визначити наявність експресивної лексики при поясненні дітьми значення прислів'їв. Показник: самооцінка правильності вживання лексики перевіряли за допомогою завдань „Який ти”, „Прокоментуй” (тематична група обох завдань „Я”). Метою першого завдання було виявити вміння дитини оцінювати доцільність вживання лексичних одиниць своїми товаришами у межах певних тем, багатство словникового запасу; метою другого – визначити вміння дошкільників оцінювати мовлення іншої дитини. Показник: взаємооцінка правильності вживання лексики іншими перевіряли за допомогою завдань „Інтерв'ю” (тематична група „Іграшки”), „Опиши” (тематична група „Пори року”). Метою першого завдання було виявити вміння дитини оцінювати своє мовлення, чути та виправляти свої помилки; метою другого – визначити вміння дитини оцінювати своє мовлення.

Кількісні показники розвитку словника дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і контрольному етапі за експресивно-оцінним критерієм подано у табл. 5.3.

Таблиця 5.3

**Порівняльні дані рівнів розвитку словника
дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і
контрольному етапі за експресивно-оцінним критерієм (у %)**

Рівні	ЕГ				КГ			
Констатувальний експеримент								
	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	4,4	4,8	4,6	4,6	4,4	4	4,2	4,2
Вище середнього	9,4	7,4	7,8	8,2	9,2	8	8,6	8,6
Середній	9,8	10,6	10,2	10,2	10,2	10,4	10,6	10,4
Нижче середнього	42	42,2	43	42,4	41,4	42	41,4	41,6
Недостатній	34,4	35	34,4	34,6	34,8	35,6	35,2	35,2
Контрольний експеримент								
Рівні	ЕГ				КГ			
Показник	1	2	3	Заг.	1	2	3	Заг.
Високий	11,5	13,1	13,8	12,8	4,8	4,6	5	4,8
Вище середнього	33	30,5	31,2	31,6	9,6	9	9	9,2
Середній	36,9	38,2	36,5	37,2	11,2	11,4	11	11,2
Нижче середнього	11	12,2	12,3	11,8	40,8	41,2	41	41
Недостатній	7,6	6,0	6,2	6,6	33,6	33,8	34	33,8

Схарактеризуємо кількісні результати розвитку словника дітей за експресивно-оцінним критерієм. За першим показником в експериментальній групі високий рівень виявлено у 11,5% дітей на відміну від 4,4% констатувального експерименту. Кількість респондентів із рівнем розвитку словника вище середнього після контрольного обстеження складає 33%, що свідчить про збільшення показників на 23,6% (було 9,4%). У 36,9% дошкільників виявлено середній рівень розвитку словнику після проведення контрольного етапу експерименту на відміну від 9,8% констатувального етапу експерименту. Фіксуємо значне зниження рівня розвитку словника нижче середнього – на 31% (з 42% до 11%), недостатній рівень виявлено у 7,6% дітей, тобто спостерігається зменшення на 26,8% (було 34,4%).

За другим показником високий рівень виявлено у 13,1% респондентів (було 4,8%). Показники рівня вище середнього підвищилися на 23,1% (з 7,4% до 30,5%). Середній рівень розвитку словника збільшився на 27,6% (з 10,6% до 38,2%). На 30% знизилися показники рівня нижче середнього (з 42,2% до 12,2%). У 6% дітей виявлено недостатній рівень на відміну від 35% констатувального етапу експерименту.

За третім показником 13,8% дошкільників показали високий рівень розвитку словнику (було 4,6%). Кількість учнів із рівнем вище середнього після контрольного обстеження збільшилася на 23,4% та складає 31,2% дітей (було 7,8%). Середній рівень розвитку словника зафіксовано у 36,5% дітей, що на 26,3% більше за показників констатувального етапу експерименту (було 10,2%). Рівень нижче середнього виявлено у 12,3% дошкільників, недостатній – у 6,2% дітей (було 43% та 34,4% відповідно).

У контрольній групі спостерігаємо незначні зміни. За першим показником у 4,8% дошкільників виявлено високий рівень (було 4,4%). Незначно підвищилися показники рівнів вище середнього та середнього – на 0,4% та 1% (з 9,2% до 9,6% та з 10,2% до 11,2% відповідно). Рівень розвитку словника нижче середнього зафіксовано у 40,8% дошкільників (було 41,4%),

На 1,2% знизилися показники недостатнього рівня розвитку словника дошкільників (з 34,8% до 33,6%).

За другим показником у 4,6% дітей зафіксовано високий рівень розвитку словника (було 4%). На 1% підвищилися показники рівня вище середнього (з 8% до 9%). Середній рівень розвитку словника підвищився з 10,4% до 11,4%. На 0,8% знизилися показники рівня нижче середнього – з 42% до 41,2%, незначно знизився показник недостатнього рівня – на 1,8% (з 35,6% до 33,8%).

У 5% дітей виявлено високий рівень за третім показником (було 4,2%), незначно змінилися показники рівня вище середнього – з 8,6% до 9% (на 0,4%). Середній рівень розвитку словника зафіксовано у 11% дітей контрольної групи (було 10,6%). Після проведення контрольного етапу експерименту у 41% дошкільників зафіксовано рівень нижче середнього порівняно із 41,4% на констатувальному етапі експерименту. Показники недостатнього рівня знизилися на 1,2% (з 35,2% до 34%).

Проаналізуємо загальний рівень розвитку словника дошкільників експериментальної групи за експресивно-оцінним критерієм. На контрольному етапі у 12,8% дітей зафіксовано високий рівень розвитку словнику на відміну від 4,6% констатувального етапу дослідження. На 23,4% підвищився показник рівня вище середнього (з 8,2% до 31,6%). Середній рівень розвитку словнику після проведення контрольного етапу експерименту виявлено у 37,2% дітей (було 10,2%), рівень нижче середнього виявлено у 11,8% дошкільників (було 42,4%). Зазначаємо значне зменшення показників недостатнього рівня – з 34,6% до 6,6% (на 28%).

Незначні зміни спостерігаємо у контрольній групі. Так, високий рівень розвитку словника збільшився на 0,6% (з 4,2% до 4,8%). У 9,2% дошкільників виявлено рівень вище середнього (було 8,6%). На 0,8% збільшилися показники середнього рівня (з 10,4% до 11,2%). На рівні нижче середнього перебуває 41% дошкільників (було 41,6%), на 1,4% знизилися показники недостатнього рівня розвитку словника (з 35,2% до 33,8%).

Статистична обробка одержаних результатів указує на суттєві відмінності між рівнем розвитку словника дітей за означеним критерієм для експериментальних та контрольних груп, зокрема емпіричний критерій Пірсона $\chi^2 = 19,61$, що значно перевищує критичне значення.

Схарактеризуємо якісні зміни словника дітей. Дошкільники розрізняють пряме й переносне значення слів, можуть пояснювати вживання слів, наводити приклади: „Комп’ютер мовчить, коли він не працює”. Мовлення дітей характеризуємо як образне, яскраве та різноманітне: „морозиво” – „солодка бурулька”; „торт” – „господар свята”, „торт” – „гострий”, „величезний”, „сир” – „вулик”.

Якщо на констатувальному етапі експерименту більшість дошкільників вагаються схарактеризувати мовлення іншої дитини, її словник, визначають свої помилки лише за допомогою навідних запитань вихователя, то після формувального етапу експерименту діти виказують самостійність, доречність, уважність до свого та чужого мовлення, пояснюють свою точку зору. Дошкільники виказують елементарні навички аналізу слів, вони уважно ставляться до пояснень своїх товаришів по групі, виправляють їхні помилки.

Діти виявляють навички вживання слів із різними смисловими відтінками: „Сонячний день. Яскраво світить сонечко, блищать його промінці. На галявині сидять дід та баба. Вони чекають гостей. Дідусь та бабуся купили кавун, який схожий на величезний зелений м’яч”.

Зазначаємо активне використання дітьми прикметників, дієслів, іменників, що свідчить про усвідомлення ними цих частин мови, у мовленні дітей наявне вживання антонімів, синонімів, багатозначних слів, що свідчить про ефективність обраної методики: „золотий урожай”, „працьовита, як бджілка”, „золоті руки”, „золота дівчинка”, „м’який характер”, „свіжа газета”, „свіжа сорочка”.

Загальні порівняльні результати констатувального та контрольного експерименту подано в табл. 5.4 (див. с. 370).

Загальні порівняльні результати рівнів розвитку словника старших дошкільників (у %)

Рівні	ЕГ		КГ	
	констатація	контроль	констатація	контроль
Високий	5,6	14,7	5,3	5,8
Вище середнього	9,3	31,2	9,6	10,4
Середній	11,6	33,2	11,5	13,6
Нижче середнього	38,2	13,3	37,8	38,8
Недостатній	35,3	7,6	35,8	31,4

Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив, що в експериментальній групі відбулись відчутні позитивні зміни. Так, високий рівень зріс із 5,6% при констатації до 14,7% при контрольному обстеженні; рівень вище середнього – з 9,3% до навчання до 31,2% після нього; середній – із 11,6% при констатації до 33,2% при контрольному обстеженні. Суттєво знизилася кількість респондентів, які перебували на рівні нижче середнього (з 38,2% при констатації до 13,3% при контрольному обстеженні) та недостатньому (з 35,3% при констатації до 7,6% при контрольному обстеженні).

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів розвитку словника. Так, на контрольному етапі високий рівень виявлено у 5,8% старших дошкільників (було – 5,3%); рівень вище середнього – у 10,4% (було 9,6%); середній – у 13,6% респондентів (було – 11,5%); рівень нижче середнього – у 38,8% дітей (було 37,8%); недостатній – у 31,4% дітей старшого дошкільного віку (було – 35,8%).

Як бачимо з табл. 5.4 рівень розвитку словника старших дошкільників після формуального експерименту значно підвищився в порівнянні з результатами вихідної діагностики як в експериментальних, так і у

контрольних групах. Але критерій Пірсона для загальних результатів після формувального експерименту в експериментальних та контрольних групах $\chi^2 = 18,46$, що свідчить про суттєві відмінності загального рівня розвитку словника між експериментальними та контрольними групами, оскільки

$$\chi^2 \text{ значно перевищує критичне значення } \chi_{кр}^2 = \begin{cases} 9,488 & (\rho \leq 0,05) \\ 13,277 & (\rho \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таблиця 5.5

Показники критерію Пірсона для різних критеріїв розвитку словника старших дошкільників після формувального експерименту

№	Критерій	Критерій Персона
1	Мотиваційний	17,13
2	Когнітивно-змістовий	18,64
3	Експресивно-оцінний	19,61

Найбільші розбіжності між рівнем розвитку словника старших дошкільників після формувального експерименту експериментальних та контрольних груп зафіксовано за експресивно-оцінним критерієм (див. табл. 5.5). Такі відмінності можливо пояснити тим, що діти експериментальних груп отримали спеціальну підготовку, спрямовану на розвиток словника та вільно застосовували набуті знання в своєму мовленні.

Усі розраховані статистичні дані переконливо підтверджують, що розроблена методика забезпечила вихованцям експериментальної групи більш якісний результат розвитку, ніж дітям контрольної групи. Відмінність одержаних результатів у контрольній та експериментальній групах істотна і є наслідком застосування експериментальної методики розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова), а не впливом випадкових чинників.

Отже, у ході реалізації моделі та педагогічних умов розвитку словника дітей старшого дошкільного віку, за дотримання принципів організації

лексичної роботи діти здатні пояснити пряме й переносне значення слів, вживати у власному мовленні образні слова, фразеологізми, пояснити та вживати під час спілкування з дорослими та однолітками прислів'я та приказки.

Висновки з п'ятого розділу

Організація словникової роботи з дошкільниками базувалась на таких принципах: багатоваріантності; єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови розвитку словника; розвитку словника як засобу самовираження; актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; урахування характеру середовища.

У ході експериментальної роботи реалізовано педагогічні умови, що сприяють ефективності розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: створення позитивного емоційного тла та забезпечення ситуації занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище; забезпечення послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтації, диференціації, активного вживання) з дотриманням пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими; інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, мовленнєвої ігрової); взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей.

Експериментальна модель розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова) включала три послідовні етапи роботи: збагачувально-репродуктивний, навчально-уточнювальний, продуктивно-розвивальний. Упродовж усіх етапів роботи реалізовувалась така педагогічна умова, як забезпечення послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) з дотриманням

пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими. Так на першому етапі – збагачувально-репродуктивному – діти засвоювали кращі форми літературної мови, що сприяло збагаченню словника, розумінню значення слів, виховувало інтерес до слова. На означеному етапі реалізовувалась така педагогічна умова – створення позитивного емоційного тла та забезпечення ситуації занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище.

На другому етапі – навчально-уточнювальному – відбувалась орієнтація дитини у словниковому запасі та його диференціація шляхом використання навчально-мовленнєвої діяльності, що дозволяло систематизувати словник, забезпечувало засвоєння синонімів, антонімів, багатозначних слів. На означеному етапі реалізовувалась така педагогічна умова, як взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною в напрямі розвитку словника дітей.

Третій етап – продуктивно-розвивальний – передбачав активне вживання слів у вільному мовленні дитини через мовленнєво-ігрову діяльність. На заключному етапі роботи реалізовувалась така педагогічна умова, як: інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової).

Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив, що в експериментальній групі відбулись відчутні позитивні зміни. Так, високий рівень зріз із 5,6% при констатації до 14,7% при контрольному обстеженні; рівень вище середнього – з 9,3% до навчання до 31,2% після нього; середній – із 11,6% при констатації до 33,2% при контрольному обстеженні. Суттєво знизилася кількість респондентів, які перебували на рівні нижче середнього (з 38,2% при констатації до 13,3% при контрольному обстеженні) та недостатньому (з 35,3% при констатації до 7,6% при контрольному обстеженні).

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів розвитку словника. Так, на контрольному етапі високий рівень виявлено у 5,8% старших дошкільників (було – 5,3%); рівень вище середнього – у 10,4% (було 9,6%); середній – у 13,6% респондентів (було – 11,5%); рівень нижче середнього – у 38,8% дітей (було 37,8%); недостатній – у 31,4% дітей старшого дошкільного віку (було – 35,8%).

Порівняльні результати експериментальної роботи засвідчують ефективність упровадження експериментальної моделі розвитку словника дітей старшого дошкільного віку, методики розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова), унаслідок чого старші дошкільники мають багатий словниковий запас, вільно використовують слова різних частин мови, фразеологізми, образні вислови, прислів'я, приказки у спілкуванні з однолітками й дорослими; усвідомлюють пряме й переносне значення слів, здатні їх пояснити; утворюють смислові відтінки значень слів, добирають синоніми, антоніми, омоніми.

Результати п'ятого розділу репрезентовано в таких публікаціях автора [188], [208], [212], [231].

ВИСНОВКИ

У дослідженні комплексно вивчено проблему розвитку словника старших дошкільників, розроблено й апробовано лінгводидактичну модель, експериментальну методику розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

1. Визначено та науково обґрунтовано концептуальні засади розвитку словника дітей старшого дошкільного віку (наукові підходи, принципи). Зокрема, з'ясовано, що розвиток словника старших дошкільників зумовлюється сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: бажання та потреба оволодівати рідною мовою для здобуття, транслявання інформації; прагнення номінувати предмети, об'єкти довкілля; дотримання певної послідовності фаз розвитку; занурення дітей у розвивальне мовленнєве середовище; інтеграція словникової роботи в інтегроване освітнє середовище; методичний супровід розвитку словника дошкільників із урахуванням різноманітних форм організації словникової роботи в освітньому середовищі дошкільного навчального закладу; впровадження інноваційних технологій розвитку словника.

2. Розкрито сутність ключового поняття дослідження – „розвиток словника дітей старшого дошкільного віку” – з позицій різних наукових підходів, яке розуміємо як суть процесу, що відображає позитивну динаміку кількісних і якісних змін за рахунок засвоєння слів категоріальних груп, які перебувають на різних рівнях осмислення. Розвиток словника полягає в зосередженні уваги не тільки на кількісному накопиченні словникового запасу, а й якісному за рахунок розширення семантичних полів.

3. З'ясовано особливості розуміння та використання лексики дітьми в різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова): 1) процес розуміння значення слова поступово ускладнюється та проходить декілька послідовних стадій від

попередньої реакції лише на звукову сторону слова, інтонацію, з якою воно вимовляється, а не на його зміст, орієнтування у значенні окремих слів-назв одиничних знайомих предметів, до розуміння значення слів різного ступеня узагальнення, не пов'язаних із особистим досвідом дитини; 2) засвоєння та розуміння різноманіття значень мовних знаків, а також їх уведення в активне мовлення відбувається в дитини не відразу, а розвивається та збагачується впродовж усього життя; 3) розуміння дошкільником значення конкретного слова залежить від усвідомлення реального предмета (дії, ознаки) або реально наявної ситуації, явища („дощ”, „жива”, „поведінка”), з яким воно міцно пов'язано; 4) дитина проходить шлях від сприймання мовлення довколишніх як інтонаційної єдності без розуміння смислу до словотворчості.

4. У дослідженні визначено критерії та показники рівнів розвитку словника старших дошкільників: *мотиваційний* із показниками: інтерес до змісту слова; ініціативність слововживання; прагнення до словотворення та словозміни; *когнітивно-змістовий*, що виявляється в точності слововживання; кількості та доречності слів, які вживає дитина в тематичних групах; розуміння значення слів і вмінні їх пояснити; *експресивно-оцінний*, показниками якого є наявність у мовленні образних виразів, приказок, прислів'їв, експресивної лексики; взаємооцінка правильності вживання іншими слів лексичного запасу; самооцінка правильності вживання власної лексики. На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, недостатній.

5. Виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: створення позитивного емоційного тла для занурення дітей у комунікативно-мовленнєве середовище; дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповими; інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності

(художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова); взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами в роботі з розвитку словника дітей.

6. Розроблено, науково обґрунтовано та експериментально апробовано лінгводидактичну модель розвитку словника старших дошкільників, що включала три послідовні етапи роботи: збагачувально-репродуктивний, навчально-уточнювальний, продуктивно-розвивальний. На першому етапі – збагачувально-репродуктивному – пріоритетним видом діяльності була художньо-мовленнєва; на навчально-уточнювальному – навчально-мовленнєва; на продуктивно-розвивальному – мовленнєво-ігрова. Поетапна побудова лінгводидактичної моделі безпосередньо пов'язана з етапами розвитку словника дітей: занурення, орієнтації, диференціації, активного вживання.

У дослідженні розроблено й експериментально перевірено методику розвитку словника старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова), специфіка якої полягала в тому, що експериментальна робота чітко співвідносилась із етапами розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання). Методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку є системою педагогічних дій і різнорівневої організації навчання: на рівні партнерської взаємодії „вихователь – діти”, „діти – діти”, „дитина – діти”, „дитина – батьки”; на рівні створення належного дидактико-методичного забезпечення; на рівні впровадження поетапної методики навчання, де кожен із етапів, маючи специфічну мету та відповідні їй зміст, методи й форми роботи, виступає водночас органічною складовою безперервного процесу розвитку словника.

7. Виявлено позитивну динаміку кількісних і якісних результатів у експериментальній групі. Так, високий рівень характерний для 14,7% дітей старшого дошкільного віку (було 5,6%); рівень вище середнього – 31,2% (на констатувальному етапі було 9,3%); середній – 33,2% (було 11,6%). Суттєво

знизилася кількість респондентів, які перебували на рівні нижче середнього (з 38,2% до 13,3%) та недостатньому (з 35,3% до 7,6%). У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів розвитку словника. Так, на контрольному етапі високий рівень виявлено у 5,8% старших дошкільників (було – 5,3%); рівень вище середнього – у 10,4% (було 9,6%); середній – у 13,6% респондентів (було – 11,5%); рівень нижче середнього – у 38,8% дітей (було 37,8%); недостатній – у 31,4% дітей старшого дошкільного віку (було – 35,8%).

8. У процесі дослідження визначено тенденції розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: 1) міцність запам'ятовування лексичного матеріалу залежить від раціонального поєднання системи вправ мовного та мовленнєвого характеру, їх максимальної насиченості матеріалом, що підлягає засвоєнню в межах тематичних груп; 2) збагачення й активізація словника у мовленні старших дошкільників визначається адекватною мотивацією щодо ситуації спілкування; 3) точність слововживання залежить від рівня розвитку самооцінки та взаємооцінки правильності вживання лексики іншими.

9. Встановлено послідовні стадії розвитку словника дітей старшого дошкільного віку, а саме: 1) збагачення словника старших дошкільників; 2) уточнення словника; 3) активізація словника дітей старшого дошкільного віку; 4) закріплення знань і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

Проведене дослідження, незважаючи на його тематичну цілісність і логіко-змістову завершеність, усе ж виявляє низку похідних проблем, що потребують окремого вивчення, зокрема нагальною є проблема підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів до організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян Л. А. Семиотика и смежные науки. – Изв. АН АРМ. ССР. – 1965. – № 2. – С. 12–14.
2. Абрамян Л. А. Гносеологические проблемы теории знаков. – Ереван, 1968. – С. 19–33.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Азнаурова Э. С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи / Э. С. Азнаурова // Языковая номинация (виды наименований). – М. : Просвещение, 1977. – С. 86–129.
5. Айдарова Л. И. Об исходных формах действия в становлении познавательной деятельности учащихся / Л. И. Айдарова // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 158–160.
6. Алексеенко-Лемовська Л. В. Система роботи щодо збагачення словника дітей на різних етапах дошкільного дитинства у театралізованій діяльності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей : Вип. 18. Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – С. 21–25.
7. Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц) / Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Золотых. – Монография. – Астрахань, 2000. – 220 с.
8. Алиева Т. Ребенок в мире образа [Текст] : [Роль дет. лит. в духов. развитии детей] / Т. Алиева // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2. – С. 68–73.
9. Аматыева Е. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста : Дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. П. Аматыева. – Одеса, 1997. – 246 с.
10. Аматыева О. П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності / О. П. Аматыева // Наука і

освіта. – 1999. – № 5–6. – С. 77–80.

11. Андриевская А. Синтаксис современного французского языка / А. Андриевская. – К. : Вища школа, 1973. – 203 с.

12. Андриевская В. В. Психология усвоения иностранного языка на разных возрастных ступенях / В. В. Андриевская // Обучение и развитие младших школьников. – К., 1970. – С. 40–46.

13. Андрущенко В. М. Концепция и архитектура машинного фонда русского языка / В. М. Андрущенко. – М., 1987. – 140 с.

14. Антонова Г. П., Антонова И. П. Познавательная деятельность детей шести и семи лет / Г. П. Антонова, И. П. Антонова. – М. : Прометей, 1991. – С. 235–273.

15. Антонова З. С. Методика преподавания чувашской литературы: пособие для учителей 5–11 кл. / З. С. Антонова, В. П. Станьял. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2006. – 399 с.

16. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и толковый словарь / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1986. – № 2. – С. 57–70.

17. Арбатский Д. И. Толкования значений слов. Семантические определения / Д. И. Арбатский. – Ижевск : „Удмуртия”, 1977. – 100 с.

18. Аркин Ю. Родителям о воспитании. Воспитание ребенка в семье от года до зрелости / Ю. Аркин. – М., 1957. – 347 с.

19. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике [учеб. пособие] / Арнольд И. В. – М. : Высш. шк., 1991. – 140 с.

20. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 352 с.

21. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

22. Асмолов А. Г. Личность : психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Образование. – 2002. – № 1. – С. 17–32.

23. Астахова Н. В., Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в

учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО [Текст] / А. К. Осницкий, Н. В. Астахова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42–51.

24. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М. : Наука. – 1957. – 235 с.

25. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Просвещение, 1966. – 606 с.

26. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды / Бабанский Ю. – М. : Педагогика, 1989. – 457 с.

27. Бавыкина Г. Н. Формирование словаря дошкольного возраста [Текст] : метод. рекомендации для студентов дошк. фак. пед. ин-тов, воспитателей дошк. учреждений / Г. Н. Бавыкина; Комс.-на-Амуре гос. пед. ин-т. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во Комс.-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1996. – 29 с.

28. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

29. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–9.

30. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли // Русский пер. – М., 1955. – С. 315; 317.

31. Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Черниговская Т. В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е. Д. Хомская. – М. : Ин-т общегуман. исслед.; Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – С. 526–541.

32. Барвайс Дж., Перри Дж. Ситуация и установки / Дж. Барвайс, Дж. Перри // Философия. Логика. Язык. – М. : Прогресс, 1987. – 264–292.

33. Басов М. Я. Методика психологического наблюдения над детьми // Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Наука, 1975. – 122 с.

34. Бауэр Л. И. Развитие дискусивно-полемиической речи на уроках и во внеклассной работе / Л. И. Бауэр // Краевые педагогические чтения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cross-ark.ru/domens/krt/index.php?chen=doklad>.
35. Бахтин М. М. Проблема текста / М. М. Бахтин // Собр. соч., Т. 5. – М., 1996. – С. 144–179.
36. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
37. Безруков В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безруков. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
38. Безрукова В. С. Как написать реферат, курсовую, диплом / В. С. Безрукова. – СПб. : Питер, 2004. – 176 с.
39. Бекон Ф. Новый органон / Ф. Бекон // Соч. : В 2 т. – М., 1972. – С. 57–89.
40. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 414 с.
41. Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. – М. : Просвещение, 1979. – 416 с.
42. Березіна О. М., Павловська Т. О. Мовні ігри та забави : Навчально-методичний посібник / О. М. Березіна, Т. О. Павловська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 1999. – 107 с.
43. Березіна О. М., Павловська Т. О. Придумай слово: Мовленнєві ігри та вправи для дошкільників / О. М. Березіна, Т. О. Павловська: // Під ред. О. С. Ушакової. – М. : Просвіта, 1996. – 192 с.
44. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2004. – 230 с.
45. Бернштам Т. А. Будни крестьянской семьи: радости и скорби, умеренность и мудрость / Т. А. Бернштам // Российская провинция. – 1995. –

№ 3. – 168 с.

46. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності / І. Д. Бех // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/87/1/03bidpnd.rtf> (05.10.09).

47. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования: дис. ...канд. пед. наук. / Е. Ф. Бехтенова. – Новосибирск, 2006. – 276 с.

48. Бибик С. П., Єрмоленко С. Я., Пустовіт Л. О. Словник епітетів української мови. – К. : Видавництво „Довіра”, 1998. – С. 27–49.

49. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два филос. введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.

50. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С”, 2004. – 112 с.

51. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.

52. Бірюк Л. Я. Формування творчих здібностей [Електронний ресурс] / Л. Я. Бірюк. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/973/1/05blyapk.pdf>.

53. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб., М. : Минск-Питер, 2001. – 288 с.

54. Богатырева А. А. Понимание слов детьми трех-пяти лет / А. А. Богатырева // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 9. – С. 58–62.

55. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : Автореф. дис. ... д-ра філол. наук / ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1984. – 31 с.

56. Богин Г. И. Противоречия в процессе формирования речевой

способности / Богин Г. И. – Калинин : Узд-во КГУ, 1977. – 84 с.

57. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.

58. Богуш А. М. Заняття з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку / А. М. Богуш. – К. : Радянська школа, 1980. – 156 с.

59. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки / А. М. Богуш. – К., 2009. – С. 231–239.

60. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Одеса, 2004. – 176 с.

61. Богуш А. М. Старша група в дитячому садку: [метод. посібник] / Авт. колектив: Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Е. С. Вільчковський та ін. – К. : Радянська школа, 1990. – 416 с.

62. Богуш А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А. М. Богуш. – К. : Радянська школа, 1988. – С. 99–123.

63. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / А. М. Богуш. – Монографія. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 376 с.

64. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.

65. Богуш А. М., Руденко Ю. А. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богуш, Ю. А. Руденко. – Одеса : Поліграф, 2005. – 254 с.

66. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса, 2005. – 246 с.

67. Бодалев А. А. О некоторых важных задачах, решаемых акмеологией / Ежегодник РПО : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 г.: В 8 т. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – С. 117–235.

68. Бодик О., Бурцева Ю., Горбунова Н. З бабусиної скрині: [Хрестоматія] / О. Бодик, Ю. Бурцева, Н. Горбунова. – Краматорськ, 2006. – 386 с.

69. Бодуэн де Куртене И. А. Возникновение альтернатив в индивидуальном языке, и в особенности в языке детей // Опыт теории фонетических альтернатив // Избр. тр. по общему языкознанию: В 2 т. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – С. 335–350.

70. Бодуэн де Куртене И. А. Выступление в прениях по докладу Л. В. Щербы „О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета” / И. А. Бодуэн де Куртене // Труды 1-го съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях. – Спб., 1904. – С. 27–32.

71. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2-х т. / И. А. Бодуэн де Куртене. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 382 с.

72. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2-х т. / И. А. Бодуэн де Куртене. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 2. – 398 с.

73. Бодуэн де Куртене И. А. Лингвистические заметки и афоризмы / И. А. Бодуэн де Куртене // Журн. мин. нар. просвещ. – 1903. – № 5. – С. 31–33.

74. Божко Г., Гавриш Н., Глоба А., Кратинов Н., Сущенко О. и др. Научно-методическое обеспечение и внедрение Болонских инициатив в процесс подготовки профессионально-компетентных специалистов на психолого-педагогическом факультете : Научно-методическое пособие / Общая ред. Г. И. Божко. – Луганск : Альма-Матер, 2005. – 56 с.

75. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопр. психол. – 1997. – № 1. – С. 33–44.

76. Бойко О., Панькова С. З'їзд народів Росії 1917 р. / О. Бойко,

С. Панькова // Довідник з історії України. – К., 2002. – С. 261–262.

77. Болотов В. И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности : (Основы эмотив. стилистики текста) / В. И. Болотов. – Ташкент : Фан, 1981. – 116 с.

78. Бондарко А. В. Грамматическая категория и контекст / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1971. – 115 с.

79. Боритко Н. М., Сергеев Н. К. Суб'єктність як цілісна характеристика професійного становлення студента / Н. М. Боритко, Н. К. Сергеев // Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії. – Донецьк, 2004. – С. 3–9.

80. Бородич А. А. Аксиология социального действия : монография / А. А. Бородич. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2005. – 275 с.

81. Браун Р. Паранеопластические неврологические синдромы. – М. : Прогресс, 1977. – 160 с.

82. Брунер С. Психология познания / С. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 320 с.

83. Будагов Р. А. Система и антисистема в науке о языке / Р. А. Будагов // Вопросы языкознания. – № 4. – 1978. – С. 17–36.

84. Буланкина Н. Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства: Монография / Под ред. Синенко В. Я. – М. : НИПКиПРО, 2004. – 188 с.

85. Булаховський Л. А. Дитяча мова / Л. А. Булаховський // Основи мовознавства. – Х., 1928. – С. 12–16.

86. Булаховський Л. А. Мовлення дітей / Л. А. Булаховський // Вибрані праці в 5-ти т. – К. : Наук. думка, 1975. – Т. 1. – С. 210–213.

87. Булаховський Л. А. Психологія мови / Л. А. Булаховський // Вибрані праці в 5-ти т. – К. : Наук. думка, 1975. – Т. 1. – С. 94–97.

88. Булаховський Л. А. Соціальний момент у дитячій мові / Л. А. Булаховський // Вибрані праці в 5-ти т. – К. : Наук. думка, 1975. – Т. 1. – С. 295–296.

89. Бычко И. В. Познание и свобода / И. В. Бычко. – М. : Политиздат, 1969. – 214 с.
90. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
91. Васильев Л. М. Семантика русского глагола / Л. М. Васильев. – М. : Высшая школа, 1981. – 184 с.
92. Васьуленко М. Державний освітній стандарт з української мови // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 2–5.
93. Веккер Л. М. Психика и реальность : единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
94. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпень : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
95. Венгер А. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А. Венгер. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
96. Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1972 – 143 с.
97. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / А. Венгер. – М. : Педагогика, 1969. – 274 с.
98. Венрейх У. Опыт семантической теории / У. Венрейх // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1981. – Вып. X. – С. 87–93.
99. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление дошкольников. Дис. на соискание ученой степени док. псих. наук. / Веракса Н. Е. – М., 1997. – 293 с.
100. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М. : Изд-во АПН СССР, 1968. – 336 с.
101. Ветров А. А. Лингвистика, логика, семиотика // Вопросы философии. – 1967. – № 2. – С. 8–10.
102. Ветров А. А. Семиотика и ее основные проблемы. – М., 1968. – С. 93–115.
103. Виноградов В. В. О теории художественной речи : Учебное

пособие / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.

104. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – М. : 1977. – 312 с.

105. Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике лексикологии / В. В. Виноградов // Вопросы теории и истории языка в свете трудов И. В. Сталина по языкознанию. – М., 1952. – С. 131–132.

106. Виноградова О. С. О некоторых особенностях ориентировочной реакции на раздражители второй сигнальной системы у нормальных и умственно отсталых школьников / О. С. Виноградова // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 101–110.

107. Виноградова О. С., Эйслер Н. В. Выявление системы словесных связей при регистрации сосудистых реакций / О. С. Виноградова, Н. В. Эйслер // Вопр. психол. – 1956. – № 2. – С. 101–116.

108. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Философские работы. – М. : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – С. 186–199.

109. Вихованець І. Р. Таїна слова : научно-популярна література / І. Р. Вихованець. – К. : Радянська школа, 1990. – 284 с.

110. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное развитие детей. Книга для воспитателей / Е. Н. Водовозова. – 1891. – 429 с.

111. Водолага Н. В. Добір методів навчання в роботі з дітьми різного віку / Н. В. Водолага // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. – № 23. – 2002. – С. 150–155.

112. Водолага Н. В. Особистісний аспект проблеми розвитку мовлення / Н. В. Водолага // Проблеми освіти. Науково-методичний зб. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – Вип. 28. – С. 101–104.

113. Водолага Н. В. Використання джерел народної педагогіки для розвитку українського мовлення дошкільників / Н. В. Водолага // Науковий вісник Південноукраїнського університету імені К. Д. Ушинського. – Вип. 1–2. – 2003. – С. 89–98.

114. Войшвилло Е. К. Понятие / Е. К. Войшвилло. – М. : Изд-во МГУ, 1967. – 286 с.
115. Волков И. П. Много ли в школе талантов? / И. П. Волков. – М. : Знание, 1989. – С. 29–54.
116. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. – Л., 1929. – С. 14–21.
117. Востоков В. И. О значении слова / В. И. Востоков // Проблемы знака и значения. – М., 1969. – С. 12–17.
118. Выготский Л. С. Анализ знаковых операций ребенка / Л. С. Выготский // Психология развития человека. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. – С. 1096–1113.
119. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 95 с.
120. Выготский Л. С. Генетические корни мышления и речи / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – С. 89–117.
121. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук. РСФСР, 1956. – 519 с.
122. Выготский Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – С. 184–294.
123. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 329–338.
124. Выготский Л. С. Мысль и слово / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – С. 295–361.
125. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 512 с.

126. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Изб. психол. иссл. – М. : Изд-во Акад. пед наук РСФСР, 1956. – С. 426–437.

127. Выготский Л. С. Проблема возраста и динамика развития / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка. М. : Смысл, Эксмо, 2003. – 512 с.

128. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.

129. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка. М. : Смысл, Эксмо, 2005. – С. 191–207.

130. Выготский Л. С. Проблема развития речи в учении В. Штерна / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблема общей психологии. – С. 80–89.

131. Выготский Л. С. Проблемы речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблема общей психологии. – С. 23–79.

132. Выготский Л. С. Проблемы сознания / Л. С. Выготский // Психология грамматики. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – С. 178–196.

133. Выготский Л. С. Развитие речи и мышления / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 254–273.

134. Выготский Л. С. Развитие устной речи / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М. : Просвещение, 1982. – Т. 3: Проблемы развития психики. – С. 164–176.

135. Гаврин С. Г. Изучение фразеологии русского языка в школе. Пособие для учителя / С. Г. Гаврин. – М. : Просвещение, 1963. – 150 с.

136. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – Донецьк : Лебідь, 1999. – 170 с.

137. Гавриш Н. В. Інтеграція – питання не тактики, а стратегії / Н. Гавриш // Дошкільна педагогіка. – 2005. – № 4. – С. 8–10.
138. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: Навч.-метод. посібник / Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 132 с.
139. Гавриш Н. В. Организация лексической работы в детском саду / Н. В. Гавриш. – Славянск : СГПИ, 1995. – 84 с.
140. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Гавриш. – К., 2002. – 32 с.
141. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ „Лебідь”, 2001. – 218 с.
142. Гавриш Н. В. Творча майстерня – маленькі казкарі / Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. Джміль. – 2001. – № 1. – С. 3–7.
143. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Гавриш. – М., 1991. – 180 с.
144. Гавриш Н. В. Чарівний гудзик, або як придумати казку / Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. Джміль. – 1999. – № 2. – С. 3–7.
145. Гак В. Г. Проблемы лексико-грамматической организации предложения. Автореф. дис. ... докт. філол. наук / В. Г. Гак. – М., 1968. – 38 с.
146. Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода / В. Г. Гак, Б. Б. Григорьев. – М., 2000. – 543 с.
147. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин – М. : Наука, 1981. – 140 с.
148. Ганич Д. И. Русско-украинский, украинско-русский словарь : [Свыше 30000 слов] / Д. И. Ганич, И. С. Олейник. – Изд. 8-е. – Киев : А.С.К., 2001. – 560 с.
149. Гвоздарев Ю. А. Современный русский язык. Лексикология и

фразеологія. Учебный курс. / Ю. А. Гвоздарев, Л. Б. Савенкова и др. – М. : Март, 2008. – 350 с.

150. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – С. 44–47.

151. Гейзенберг В. Избранные философские работы. Шаги за горизонт / В. Гейзенберг. – СПб. : Наука, 2006. – 572 с.

152. Гераклит // Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1 : От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / Изд. подг. А. В. Лебедев. – М. : Наука, 1989. – С. 37–54.

153. Гербова В. В. Обобщающая функция слова / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1969. – № 8. – С. 17–21.

154. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада: Пособие для воспитателей детского сада / В. В. Гербова. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.

155. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Г. Глисон // Русский пер. – М., 1959. – С. 37–49.

156. Глоцер В. И. Дети пишут стихи. Книга о детском литературном творчестве / В. И. Глоцер. – М. : Просвещение, 1964. – 254 с.

157. Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович // Издание 2-е, дополненное. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.

158. Глухов В. П. Основы психолингвистики: [учеб. пособие для студентов педвузов] / Глухов В. П. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

159. Говердовский В. И. Коннотемная структура слова / Говердовский В. И. – Х. : Высшая школа, 1989. – 95 с.

160. Голуб Н. Б. Секреты стилистики: правила хорошей речи. – М., 1996. – 86 с.

161. Горбунова Н. В. Витоки теорії мовленнєвої діяльності / Н. В. Горбунова // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції „Дні науки 2006” (17–18 квітня 2006 р.). – Т. 18. Філологічні науки –

Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2006. – С. 5–7.

162. Горбунова Н. В. Аналіз досліджень проблеми лексичного розвитку дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 14. – Ч. I. – 296 с. – С. 236–245.

163. Горбунова Н. В. Взаємозв'язок лексичної роботи та розвитку словесної творчості дошкільників / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип. 19. – Ч. III. – 212 с. – С. 22–30.

164. Горбунова Н. В. Виховний потенціал слова / Н. В. Горбунова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. – Вип. 1 (30). – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 192 с. – С. 24–32.

165. Горбунова Н. В. Головне зрозуміти стратегію. З досвіду інтерактивної підготовки студентів до організації художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників і молодших школярів / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – Ялта. – № 2. – 2004. – С. 136–143.

166. Горбунова Н. В. Готовність методистів, вихователів дошкільних навчальних закладів до організації лексичної роботи з дітьми / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 28. – Ч. 1. – 264 с. – С. 98–106.

167. Горбунова Н. В. Джерела збагачення словника дошкільників / Н. В. Горбунова // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5–7 квітня 2007 р., м. Ялта. – Зб. статей. Вип. 3. Ч. I. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – 264 с. – С. 75–76.

168. Горбунова Н. В. Дитяча картина світу / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – Ялта. – № 1. – 2006. – С. 120–126.

169. Горбунова Н. В. Діяльнісний підхід до організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах / Н. В. Горбунова // Гуманізація

навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Спецвипуск 4 / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Ч. 1. – 266 с. – С. 67–75.

170. Горбунова Н. В. До проблеми визначення терміну мовлення / Н. В. Горбунова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Дні науки 2005”. – Т. 21. Сучасні методи викладання. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – С. 38–39.

171. Горбунова Н. В. Експериментальна модель лексичного розвитку дошкільників в умовах полімовного середовища / Н. В. Горбунова // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 22–23 вересня 2009, м. Ялта. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Ч. 5. – 148 с. – С. 82–86.

172. Горбунова Н. В. Класифікація методів і прийомів лексичної роботи на різних етапах дошкільного дитинства / Н. В. Горбунова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Зб. наукових праць. Вип. 26. – Харків, 2007. – 159 с. – С. 34–43.

173. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях / Н. В. Горбунова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Зб. наукових праць. Вип. 8 (61). – Запоріжжя, 2010. – 560 с. – С. 85–91.

174. Горбунова Н. В. Лінгвістичні характеристики слова / Н. В. Горбунова // Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 25–28 вересня 2006 р., м. Ялта. – Зб. статей: Ч. 2. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Ч. II. – С. 105–116.

175. Горбунова Н. В. Лінгвістичні, культурологічні та історичні характеристики полімовного середовища / Н. В. Горбунова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Зб. наукових праць. Вип. 4 (57). – Запоріжжя, 2009. – 504 с. – С. 69–75.

176. Горбунова Н. В. Методика констатувального обстеження

лексичного розвитку дошкільників в умовах полімовного середовища / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 23. – Ч. 1. – 256 с. – С. 55–62.

177. Горбунова Н. В. Мовленнєвий розвиток дошкільників в умовах полімовного середовища / Н. В. Горбунова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Мова як чинник формування громадянина України” 16–17 травня 2008 р., м. Запоріжжя / За заг. ред. проф. К. Л. Крутій, проф. А. І. Павленко. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2008. – 352 с. – С. 35–40.

178. Горбунова Н. В. Мовленнєвий розвиток старших дошкільників у двомовному середовищі / Н. В. Горбунова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць – Вип. XXXIX / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : СДПУ, 2008. – 303 с. – С. 276–282.

179. Горбунова Н. В. На зустріч із дитинством. Український фольклор як один із компонентів дитячої субкультури / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – Ялта. – № 2. – 2005. – С. 168–174.

180. Горбунова Н. В. Наступність в організації лексичної роботи дошкільної та початкової ланки освіти / Н. В. Горбунова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : СДПУ, 2009. – Вип. XLV. – 387 с. – С. 277–283.

181. Горбунова Н. В. Наступність у роботі дошкільного закладу та школи у процесі організації художньо-мовленнєвої діяльності / Н. В. Горбунова // Професіоналізм педагога: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції – Зб. статей: Ч. 1. – Ялта, 2004. – С. 84–91.

182. Горбунова Н. В. Особливості лексичної роботи в ранньому та дошкільному віці / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип.

15. – Ч. II. – 296 с. – С. 187–197.

183. Горбунова Н. В. Особливості лексичної роботи з дошкільниками в умовах полімовного середовища Криму / Н. В. Горбунова // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 9–11 квітня 2009 р., м. Ялта. – Вип. 5. Ч. I. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 236 с. – С. 117–118.

184. Горбунова Н. В. Особливості організації лексичної роботи з дітьми дошкільного віку Автономної Республіки Крим / Н. В. Горбунова // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 468. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2009. – 216 с. – С. 105–113.

185. Горбунова Н. В. Особливості розуміння дошкільниками явищ, подій, оточуючих / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 22. – Ч. 2. – 276 с. – С. 9–15.

186. Горбунова Н. В. Особливості формування операцій мислення у зв'язку з розумінням дошкільниками значення слів / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 16. – Ч. 1. – 212 с. – С. 143–152.

187. Горбунова Н. В. Порівняльний аналіз технологій лексичного розвитку дітей раннього віку у світовій педагогіці / Н. В. Горбунова // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (5–6 березня 2008 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. I. – 188 с. – С. 93–96.

188. Горбунова Н. В. Принципи організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 27. – Ч. 1. – 260 с. – С. 66–76.

189. Горбунова Н. В. Психолінгвістичний аспект мовленнєвого

розвитку дошкільників / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 3б. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип. 17. – Ч. 1. – 232 с. – С. 78–85.

190. Горбунова Н. В. Психологічні аспекти лексичного розвитку дошкільників / Н. В. Горбунова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 3б. наукових праць. Вип. VII. Ч. I. – Рівне, 2008. – 448 с. – С. 136–146.

191. Горбунова Н. В. Психолого-педагогічні умови формування естетичної логосфери у майбутніх вихователів дошкільних закладів / Н. В. Горбунова // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції 29–31 березня 2006 р.: В 3 т. – Т. 1 / За заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. В. Петренка. – К. : НАУ, 2006. – С. 80–81.

192. Горбунова Н. В. Розвивальні можливості літературномовного контексту розвитку словника дитини на етапі дошкільного дитинства / Н. В. Горбунова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXIV. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 58–64.

193. Горбунова Н. В. Розвиток словника дошкільників на сучасному етапі / Н. В. Горбунова // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. – № 8 (103). Ч. 1. – Травень, 2006. – С. 41–46.

194. Горбунова Н. В. Роль словарной работы в речевом воспитании дошкольников / Н. В. Горбунова // Инновационные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров: опыт и пути решения: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 16 марта 2006 г.: В 2 ч. Ч. 2 / Редкол.: Е. И. Пономарева (гл. ред.) и др. – Барановичи : БарГУ, 2006. – С. 29–32.

195. Горбунова Н. В. Система лексичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Наука і освіта. – № 1–2. – 2006. – С. 72–76.

196. Горбунова Н. В. Системний підхід до проблеми збагачення словника дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць – Вип. XLIV [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. „Процес творчості у науково-педагогічному просторі”. – Слов’янськ : СДПУ, 2009. – Ч. 1. – 267 с. – С. 203–211.

197. Горбунова Н. В. Системний підхід до проблеми лексичного розвитку дошкільників / Н. В. Горбунова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 18–20 вересня 2008 р., м. Ялта. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. 5. – 152 с. – С. 63–66.

198. Горбунова Н. В. Слово та його лінгвістичні характеристики / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 13. – Ч. II. – 300 с. – С. 28–36.

199. Горбунова Н. В. Слово та його роль у різних моделях взаємовідносин / Н. В. Горбунова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць – Вип. XL [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : СДПУ, 2008. – 302 с. – С. 270–274.

200. Горбунова Н. В. Слово як відображення дитячої картини світу / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 10. – Ч. I. – 296 с. – С. 126–134.

201. Горбунова Н. В. Смісл та значення слова у розумінні дошкільників / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 21. – Ч. IV. – 264 с. – С. 15–23.

202. Горбунова Н. В. Специфіка тлумачення значення слів дітьми / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип. 18. – Ч. II. – 304 с. – С. 240–249.

203. Горбунова Н. В. Становлення соціокультурної логосфери дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XV-XVI. Ч. 1. – Івано-Франківськ-Горлівка, 2007. – 336 с. – С. 114–122.

204. Горбунова Н. В. Сучасні підходи до змісту та організації словарної роботи в дошкільному закладі / Н. В. Горбунова // Январские педагогические чтения: актуальные проблемы модернизации образовательного процесса. – Симферополь, 2006. – С. 241–245.

205. Горбунова Н. В. Теорія і практика розвитку словника дошкільників: Монографія / Н. В. Горбунова // Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 336 с.

206. Горбунова Н. В. Технології збагачення словника дошкільників засобами художнього слова / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип. 20. – Ч. 2. – 208 с. – С. 59–67.

207. Горбунова Н. В. Технології розвитку словника дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник / Н. В. Горбунова. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – 46 с.

208. Горбунова Н. В. Філософія естетичного як методологічна основа формування естетичної логосфери / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Зб. статей: Вип. 7. Ч. 1. – Ялта : РВВ КДПІ, 2005. – С. 64–72.

209. Горбунова Н. В. Філософія розуміння як методологічна основа дослідження проблеми лексичного розвитку в полікультурному середовищі / Н. В. Горбунова // Теорія та методика навчання та виховання: Збірник наукових праць / за редакцією член-кор. АПН України Г. В. Троцько. – Харків, 2009. – Вип. 24. – 202 с. – С. 40–49.

210. Горбунова Н. В. Філософські підходи до трактування „логосу” / Н. В. Горбунова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 20–22 вересня 2007 р., м. Ялта. Ч. I. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – 275 с. – С. 40–45.

211. Горбунова Н. В. Формування дитячої субкультури у процесі взаємовідносин дошкільнят з педагогом та однолітками / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Зб. статей: Вип. 8 Ч. II. – Ялта : РВВ КГЕ, 2005. – С. 81–89.

212. Горбунова Н. В. Формування, розуміння та активізація застосування лексики в дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXI. Ч. 1. – Івано-Франківськ-Горлівка, 2008. – 440 с. – С. 101–111.

213. Горбунова Н. В. Характеристика критеріїв, показників та рівнів лексичного розвитку дітей дошкільного віку в багатомовному середовищі / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 24. – Ч. 2. – 220 с. – С. 7–15.

214. Горбунова Н. В. Характеристика педагогічних і лінгводидактичних умов організації лексичної роботи з дошкільниками / Н. В. Горбунова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Зб. наукових праць. Вип. 3 (56). – Запоріжжя, 2009. – 480 с. – С. 145–151.

215. Горбунова Н. В. Цілісна система роботи щодо організації художньо-мовленнєвої діяльності у різних типах сучасних освітніх закладів / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Зб. наук. пр. – Ялта, 2004. – Вип. 6. Ч. 1. – С. 163–169.

216. Горбунова Н. В. Чому без мови не буде розуміння (Інтелектуально-лінгвістичний аспект формування естетичної логосфери) / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – Ялта. – № 1. – 2005. – С. 41–47.

217. Гордон В. Олпорт. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] / Гордон В. Олпорт // Интегральная психология. – Режим доступа : <http://i-psy.ru/content/view/41/66/>.

218. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М., 1997. – 224 с.

219. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности / И. Н. Горелов. – Таллин, 1997. – 140 с.
220. Городенська К. Г. Структура складних іменників у контексті семантичного синтаксису / К. Г. Городенська // Мовознавство. – Київ, 1988. – № 3. – С. 27–34.
221. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: [монографія] / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
222. Горпинич В. О. Українська словотвірна дериватологія / В. О. Горпинич. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1998. – 189 с.
223. Григорьева Л. Н., Снежинская Г. В. Научный стиль речи и семантика предложений с „es gibt” / Л. Н. Григорьева, Г. В. Снежинская // Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы. – Л. : Изд-во Ленингр. университета, 1989. – С. 151–156.
224. Грин Дж., Слобин Д. Психолінгвістика / Дж. Грин, Д. Слобин // Перевод с английского Е. И. Негневицкой. – М., 1997. – 287 с.
225. Грищенко А. И., Николина Н. А. Экспрессивные этнонимы как приметы языка вражды / А. И. Грищенко, Н. А. Николина // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности: Коллективная монография / Отв. ред. И. Т. Вепрева, Н. А. Купина, О. А. Михайлова. – Труды Уральского МИОНа. Вып. 20. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. – С. 175–187.
226. Грінченко Б. Д. Словник української мови. Т. 1–4. / Б. Д. Грінченко. – Київ, 1958–1959. – 899 с.
227. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984 – 397 с.
228. Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка и влияния этого различия на умственное развитие человеческого рода. Введение во всеобщее языкознание / В. Гумбольдт. – Спб., 1858. – 270 с.
229. Гурович Л. М., Панкратова М. Л. Обучение дошкольников 5–6 лет

сочинению сказок / Л. М. Гурович, М. Л. Панкратова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду: сб. научн. трудов ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1985. – С. 43–52.

230. Грещук В. В. Студії з українського мовознавства : вибрані праці / упоряд. Р. Бачкур. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 520 с.

231. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

232. Даль В. И. Пословицы русского народа / В. В. Давыдов. – М. : Учпедгиз, 1957. – 613 с.

233. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1991. – Т. 4. – 638 с. – С. 221.

234. Данилова Н. Н. Психофизиология: [учебник для вузов] / Н. Н. Данилова. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 373 с.

235. Дем'яненко С. Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку: Автореф дис. ... канд. пед. наук / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 24 с.

236. Денисов І. Г. Багатофункціональність мовлення / І. Г. Денисов // Нова філологія. – Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – № 3. – С. 33–35.

237. Державний стандарт базової і повної освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76–81.

238. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с.

239. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / автор. колектив ; науковий керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2011. – 188 с.

240. Дитина. Програма виховання та навчання дітей 3-го року життя / За редакцією О. В. Проскури, В. І. Кузьменко. – К. : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2001. – 76 с.

241. Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3–7 років у

дитячих закладах. – К. : Освіта, 1991. – 469 с.

242. Доброва Г. Усвоение детьми терминов и отношений родства [Электронный ресурс] / Г. Доброва // Человек. – 2003. № 3. – Режим доступа : <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/CHILDREN.HTM>.

243. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: мон. / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

244. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 2–5.

245. Драгоманов М., Антонович В. Исторические песни малорусского народа. – К., 1874. Т. 1. – С. 105–107.

246. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2002. – Вип. 4. – С. 62–70.

247. Духачек О. Семантика слов „Liebe” и „Minne” в контексте общественно-культурного развития европейского социума / О. Духачек // Ученые записки. Современные проблемы лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации. – СПб, 2002. – Т. 5. – С. 49–54.

248. Дымов М. Дети пишут Богу [Электронный ресурс] / М. Дымов. – Режим доступа : http://lib.ru/HRISTIAN/deti_bogu.txt.

249. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольников / О. М. Дьяченко. – М. : МО и ПК, ПИ РАО, 1996. – 197 с.

250. Елагина Н. Ф. Нетрадиционный урок-лекция о А. С. Пушкине / Н. Ф. Елагина // Начальная школа. – 1994. – № 12. – С. 34–131.

251. Елисеева М. Б. От 2 до 5 : речь „для других” и речь „для себя” (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) / М. Б. Елисеева // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб., 2001. – Вып. 2. – С. 83–87.

252. Ельмслев Л. Метод структурного анализа в лингвистике / Л. Ельмслев // История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях. –

М., 1965. – Ч. II. – С. 103–111.

253. Ємельянова Н. Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Л. Ємельянова. – Одеса, 2003. – 20 с.

254. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова / Под ред. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966. – С. 109–124.

255. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 250 с.

256. Жовтобрюх М. А. Слово мовлене: Українська літературна вимова / М. А. Жовтобрюх. – К. : Знання, 1969. – № 12. – 26 с.

257. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.

258. Загвязинський В. І. Методология и методика дидактического исследования / В. І. Загвязинський. – М. : Педагогика, 1982. – С. 7–47.

259. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії / А. П. Загнітко; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2006. – 338 с.

260. Заїченко Г. А., Сагатовський В. М., Кальний І. І. Філософія : Підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін. – К. : Вища школа, 1995. – 455 с.

261. Закон України „Про дошкільну освіту”. – К. : Ред. журналу „Дошкільне виховання”, 2001. – С. 4–33.

262. Закон України „Про освіту” № 1060-XII, із змінами від 19 грудня 2006 р. – К., 2006.

263. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику [2-е узд. испр. и доп.] / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.

264. Залевская А. А. Психолінгвістические исследования. Слово. Текст: [избр тр.] / Залевская А. А. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.

265. Залізник А. М. Проблема морального виховання дітей у дослідженнях відомих мислителів / А. М. Залізник // Гуманітарний вісник

державного вищого навчального закладу „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – № 2. – Вип. 14 (Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія). – С. 78–80.

266. Запорожец А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 216 с.

267. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.

268. Зарубина Н. Д. Методика обучения связной речи / Н. Д. Зарубина. – М. : Русский язык, 1977. – 48 с.

269. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во нац. ун-ту „Острозька академія”, 2002 – 168 с.

270. Засекіна Л. В. Категорія значення слова як характеристика інтелектуальної діяльності / Л. В. Засекіна // Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17). – С. 133–142.

271. Захарченко В. Мовленнєве спілкування у грі // В. Захарченко / Дошкільне виховання. – 2000. – № 12. – С. 6–7.

272. Звегинцев В. А. Значение и понимание с точки зрения машины. – В сб.: „Теоретические проблемы прикладной лингвистики”. – М., 1965. – С. 87–98.

273. Звегинцев В. А. К вопросу о природе языка / В. А. Звегинцев // Вопросы философии, 1979. – № 1. – С. 7–78.

274. Звегинцев В. А. Семасиология / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1957. – 321 с.

275. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика / В. А. Звегинцев. – М. : ЛКИ, 2007. – 336 с.

276. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе /

Зверев И. Д. – М. : Педагогика, 1981. – 134 с.

277. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.

278. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для студентов вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 383 с.

279. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 218 с.

280. Зимняя И. А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении / И. А. Зимняя. – М. : Педагогика, 1973. – 215 с.

281. Зинченко В. П. Психология на качелях между душой и телом / В. П. Зинченко // Человек. – 2005. – № 2. – С. 46–57.

282. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1973. – 473 с.

283. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа, 2000. – № 8. – С. 8–13.

284. Иваненко А. П. Словарная работа с детьми 4-го года жизни : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. П. Иваненко. – М., 1971. – 19 с.

285. Иванов В. В. Лингвистика и гуманитарные проблемы семиотики // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка, т. XXIII, вып. 3, 1968. – С. 29–43.

286. Иванов В. В. Нечет и чет / В. В. Иванов // Избр. труды по семиотике и истории культуры. – М., 1998. – С. 379–602.

287. Иванов-Смоленский А. Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальных систем мозговой коры / А. Г. Иванов-Смоленский // Журнал высшей нервной деятельности. – К., 1999. – 18 с.

288. Ігнатенко Н. Я. Математические методы психолого-педагогических исследований / И. Я. Ігнатенко : учебное пособие. – Ялта :

РИО КГУ, 2009. – 52 с.

289. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков. – М. : Институт философии АН СССР, 1960. – 98 с.

290. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Ильина Т. А. – Вып. 1. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

291. Илькова А. П. Педагогические условия включения пословиц и поговорок в систему развивающей речевой работы с дошкольниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Илькова. – М., 2001. – 22 с.

292. Исламшин Р. А. Андрологика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: [учебное пособие] / Р. А. Исламшин, В. Ф. Габдулханов. – Москва-Воронеж : Издательство НПО „Модэк”, 2005. – 288 с.

293. Илькова А. П. Умови включення у систему розвивально-мовленнєвої роботи з дошкільниками прислів'їв і приказок : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. П. Илькова. – Одеса, 2001. – 20 с.

294. Ильченко В. Р., Туз К. Ж. Освітня програма „Довкілля” Концептуальні засади. Інтеграція змісту природничо-наукової освіти / В. Р. Ильченко, К. Ж. Туз. – Київ – Полтава, 1999. – С. 31–65.

295. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

296. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

297. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т. Г. Казакова. – М., 1983. – С. 47–84.

298. Калмикова Л. О. Генезис регулюючої функції мовлення у дітей дошкільного віку / Л. О. Калмикова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2001. – Вип. 11. – С. 242–248.

299. Калмикова Л. О. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення / Л. Калмикова / Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. –

С. 12–15.

300. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л. О. Калмикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51–55.

301. Калмикова Л. О. Розвиток значення і смислу слів в онтогенезі / Л. О. Калмикова // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – К., 2003 – Т. 5. – Ч. 1. – С. 96–104.

302. Калмикова Л. О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. О. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 8–11; 2001. – № 2. – С. 10–13.

303. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний аспекти: [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Л. О. Калмикова – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.

304. Кальный И. И. Истоки отчуждения и современность / И. И. Кальный. – Симферополь : Изд-во Симфер.ун-та, 1990. – 200 с.

305. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

306. Караман С., Тихоша В. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії / С. Караман, В. Тихоша // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 36–38.

307. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР. Од-ние лит. и яз. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

308. Карнап Р. Философские основания физики. Введение в философию науки / Карнап Р. – М. : Прогресс, 1971. – 390 с.

309. Карпинская Н. С. Игра-драматизация детей дошкольного возраста / Н. С. Карпинская // Дошкольное воспитание. – 1959. – № 12. – С. 17–22.

310. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании дошкольника / Н. С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 150 с.

311. Кацнельсон С. Д. Психология языка и речевое мышление /

Кацнельсон С. Д. – Л. : Наука, 1972. – 248 с.

312. Кирста Н. Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Р. Кирста. – Одеса, 1997. – 20 с.

313. Клименко А. П. Психолінгвістика: [учеб. пособие для студентов 5-го курса яз. вуза] / А. П. Клименко // Мин. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Минск, 1982. – 99 с.

314. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.

315. Ковалик І. І. Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 1984. – 120 с.

316. Койкова Е. І. Дослідницько-експериментальне вивчення сформованості толерантної поведінки молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору / Е. І. Койкова // Засоби навчання та науково-дослідницької роботи. – Зб. наук. праць. Вип. 27. – Харків, 2007. – С. 82–87.

317. Кокорев В. А. Экономические провалы. По воспоминаниям с 1837 года / В. А. Кокорев. – М. : О-во купцов и промышленников России, 2005. – 332 с.

318. Колунова Л. А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук. / Л. А. Колунова. – М., 1993. – 173 с.

319. Колунова Л. А. Сказки старших дошкольников / Л. А. Колунова // Детское творчество [Под ред. З. В. Лиштван : Сб. статей]. – Ростов-на-Дону, 1972. – С. 54–61.

320. Колунова Л. А., Колодяжная Т. П. Речевое развитие ребенка в детском саду : новые подходы / Т. П. Колодяжная, Л. А. Колунова. – Ростов-н/Д : ТЦ „Учитель”, 2002. – 21 с.

321. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Отв. ред. А. М. Шахнарович; АН СССР. Ин-т языкознания. – М. :

Наука, 1990. – 107 с.

322. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 224 с.

323. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. / Комлев Н. Г. – Москва, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.

324. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література. – № 23(47) грудень. – 2006. – С. 16–28.

325. Коник В. І. Розвиток словника молодшого дошкільника : Дис... канд. педаг. наук :13.00.01 / В. І. Коник. – К., 1969. – 168 с.

326. Кони́на М. М. Влияние народной сказки на творчество старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. / М. М. Кони́на. – М., 1949. – 204 с.

327. Коно́нко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / О. Л. Коно́нко. – К., 2000. – 246 с.

328. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания / П. В. Копнин. – М. : Наука, 1973. – 324 с.

329. Короле́в Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики, 1917–1920 / Ф. Ф. Короле́в. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 550 с.

330. Косенко Ю. Н. Формирование творческой активности старших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Н. Косенко. – Бердянск, 1999. – 149 с.

331. Костомаров В. Наш язык – это наша судьба / В. Костомаров // Московский журнал. – 2000. – № 3. – С. 20–25.

332. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія / М. І. Костомаров / Упоряд., приміт. І. П. Бетко, А. М. Полотай; вступна ст. М. Т. Яценка. – К. : Либідь, 1994. – 384 с.

333. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; під ред. Л. Н. Проколієнко; уклад. В. В. Андрієвська. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

334. Костюк Г. С. Психологія розуміння / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 253–298.
335. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : Автореферат дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. М. Котик. – Одеса, 2005. – 40 с.
336. Котирло В. К. Вплив взаємин у сім'ї на виховання емпатії у дітей / В. К. Котирло. – К. : Радянська школа, 1985. – 140 с.
337. Кочан І. Проблеми української термінології // Фізико-хімічна механіка матеріалів. – 2000. – № 6. – Т. 36. – С. 121–123.
338. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К., 1999. – 228 с.
339. Кочерган М. П. Слово і контекст : Лексична сполучуваність і значення слова / М. П. Кочерган. – Львів, 1980. – 226 с.
340. Красногорский Н. И. К физиологии становления речи у детей / Н. И. Красногорский // 50 лет учения акад. И. П. Павлова об условных рефлексах. – М. : Учпедгиз, 1952. – 159 с.
341. Крафт Б. Реализация инструктивного диалога шестилетними дошкольниками / Б. Крафт // Психолінгвістика. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1984. – С. 260–282.
342. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин // М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 581 с.
343. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI / В. Г. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2–4.
344. Кронгауз М. А. Обращения как способ моделирования коммуникативного пространства / М. А. Кронгауз // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – М., 1999. – С. 124–134.
345. Крутій К. Л. Методичне забезпечення дошкільної лінгводидактики в Україні / К. Л. Крутій // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. –

С. 10–11.

346. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. М. В. Ломоносова. – М., 1996. – 245 с.

347. Кудрявцев В. Т. Проблемы саморазвития детской речи : теоретико-методологический аспект / В. Т. Кудрявцев // Проблемы изучения речи дошкольника : Сб. науч. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Изд-во РАО, 1994. – С. 109–118.

348. Кудыкина Н. В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст) : Дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / Н. В. Кудыкина. – К., 1980. – 151 с.

349. Кулибчук Л. М. Теоретичні засади розвитку образного мовлення / Л. М. Кулибчук // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 12–14.

350. Кульман К. Никогда не поздно / К. Кульман. – СПб. : Нов. и Стар., 2005. – 95 с.

351. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кунт. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.

352. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : Кн. для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.

353. Куршева Г. А. Семейное воспитание и школа / Г. А. Куршева // Семья в России : науч. обществ.-полит. журн. – 2006. – № 1. – С. 109–116.

354. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.

355. Лаврентьева А. И. Детская речь. Становление языковой способности в онтогенезе / А. И. Лаврентьева. – М. : МГПУ, 2003. – 51 с.

356. Лаврик М. С. Формирование синтаксического строя речи старших дошкольников / М. С. Лаврик // Развитие речи дошкольника : [Сб. науч. тр.] – М., 1990. С. 67–77.

357. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника / С. О. Ладивір // Дошкільна освіта. – № 1. – 2004. – С. 86–89.

358. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
359. Ланжевен П. Эволюция пространства и времени. В кн. : Новые идеи в математике. – Вып. 2 / П. Ланжевен. – СПб., 1913. – 100 с.
360. Левина Р. Е. Неосознаваемые процессы формирования „чувства языка” / Р. Е. Левина // Бессознательное: природа, функции и методы исследований. – Тбилиси, 1978. – Т. 3. – С. 249–254.
361. Левицкий В. В. Статистическое изучение лексической семантики: [учебное пособие] / В. В. Левицкий. – К. : УМК ВО, 1989. – 156 с.
362. Левицкий Ю. А. Основы теории синтаксиса: [учебное пособие] / Ю. А. Левицкий. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : КомКнига, 2005. – 368 с.
363. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии / Г. В. Лейбниц // Соч. в 4 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 270, 363–365.
364. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
365. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы речевого высказывания / Леонтьев А. А. – М. : Просвещение, 1969. – 78 с.
366. Леонтьев А. А. Слово о речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 425 с.
367. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 211 с.
368. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1975. – 118 с.
369. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
370. Лепская Н. И. Основные направления онтогенеза речи / Н. И. Лепская // Проблемы изучения речи дошкольника. – М. : РАО, 1994. – С. 31–40.
371. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации /

Н. И. Лепская // МГУ им. М. В. Ломоносова. Филолог. фак. – М., 1997. – 151 с.

372. Леушина А. М. О своеобразии образов в речи маленьких детей / А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1946. – Т. 53. – С. 24–36.

373. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников / А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1941. – Т. 35. – С. 26–38.

374. Лещенко О. М. Методика навчання рідної мови і грамоти / О. М. Лещенко. – К. : Вища шк., 1972. – 235 с.

375. Ликова І. О. Образотворча діяльність у дитячому садку: планування, конспекти занять, методичні рекомендації. Старша група : [методичний посібник для спеціалістів дошкільних навчальних закладів] / І. О. Ликова. – Х. : Ранок, 2007. – 207 с.

376. Лингвистический энциклопедический словарь / за ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Научное изд-во „Большая Российская энциклопедия”, 2002. – 708 с.

377. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 540 с.

378. Лисина М. И. Потребность в общении / Лисина М. И. // Проблемы онтогенеза общения. – М. : Педагогика, 1986. – С. 31–57.

379. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / А. М. Богуш (заг. ред.); Півд. наук. центр АПН України. – О. : ПНЦ АПН України, 2001. – 270 с.

380. Лінгводидактичний словник-довідник з „Шкільного курсу мови (української, російської) з методикою навчання в початкових класах” / авт.-упоряд. Л. Я. Бірюк. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 160 с., С. 73–74.

381. Логинова В. И. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова. – М. : Детство-Пресс, 2004. – 244 с.

382. Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько А. В. Педагогіка. Розділ

„Дидактика”/ В. И. Лозова, П. Г. Москаленко, А. В. Троцко. – К. : Освіта, 1993. – С. 84–176.

383. Локшина О. И. Мониторинг качества освіти: світовий досвід / О. И. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – С. 108–116.

384. Ломброзо П. Жизнь ребенка / Паоло Ломброзо. – Репр. воспр. изд. 1915 г. – М. : Эксмо, 2010. – 192 с.

385. Ломтев Т. П. Общее и русское языкознание: Избранные работы / Т. П. Ломтев. – М. : Наука, 1976. – 381 с.

386. Лопатинська Н. А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку 2000 года : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. А. Лопатинська. – О., 2000. – 20 с.

387. Лосева Л. М. Как строится текст: пособие для учителей / Под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.

388. Лукьянова Н. А. О семантике и типах экспрессивных единиц [Текст] / Н. А. Лукьянова // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1979. – С. 12–46.

389. Лурия А. Р. О двух основных классах афазических нарушений речи // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е. Д. Хомская. – М. : Ин-т общегуманит. исслед.; Моск. психол.-соц ин-т, 2004. – С. 452–460.

390. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Эксперим.-психол. исслед. – М. : Наука, 1974. – 172 с.

391. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 381 с.

392. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.

393. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 346 с.

394. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А. Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АН

РСФСР, 1959. – С. 319–327.

395. Лурия А. Р. Роль речи в психологическом развитии ребенка / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1958. – № 5. – С. 29–30.

396. Лурия А. Р., Виноградова О. С. Объективное исследование динамики семантических систем / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С. 27–63.

397. Лурия А. Р., Симерницкая Е. Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций / А. Р. Лурия, Е. Г. Симерницкая // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е. Д. Хомская. – М.: Ин-т общегуманит. исслед.; Моск. психол.-соц ин-т, 2004. – С. 181–198.

398. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов ребенка: Эксперим. исслед. / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – М., 1956. – 94 с.

399. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. І. Луцан. – О., 1995. – 186 с.

400. Луцан Н. І. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами українських народних ігор // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 253–261.

401. Луценко І. О. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови / І. О. Луценко // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 201–206.

402. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1965. – 363 с.

403. Лямина Г. М. Развитие речи у детей в раннем возрасте / Г. М. Лямина. – М.: Просвещение, 1964. – С. 17–29.

404. Ляховская Ю. С. Особенности словаря старших дошкольников /

Ю. С. Ляховская // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 9. – С. 27–31.

405. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

406. Макаренко С. І. Образність мовлення та малюнок в дошкільному віці / С. І. Макаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. (спецвип.) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2007. – С. 393–398.

407. Макаренко С. І. Особливості словника хлопчиків та дівчаток 5-го року життя в процесі образотворчо-мовленнєвої діяльності / С. І. Макаренко // Гуманіт. вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : наук.-теорет. зб. – Вип. XXII. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 48–53.

408. Макаренко С. І. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей / С. І. Макаренко // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Вип. 50. – Ч. 1. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 201–206.

409. Макаренко С. І. Про що говорить дитячий малюнок? / С. І. Макаренко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Ч. II. – 2010. – № 7(194). – С. 9–19.

410. Макаренко С. І. Формування естетичної логосфери дошкільнят в образотворчій діяльності / С. І. Макаренко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 4. – С. 8–12.

411. Мак-Карті Д. Вся правда о первом годе материнства или Воспитывать ребенка надо так! / Д. Мак-Карті. – К. : Прайм-Еврознак, 2008. – 311 с.

412. Маковецька Н. В. Навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників (на матеріалі емоційно-експресивної лексики) : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Маковецька. – О., 2000. – 20 с.

413. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у

дошкільників / А. И. Максаков. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 64 с.

414. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ „КММ”, 2006. – 240 с.

415. Максимов Н. Язык до речи доведет (конспект) Знание-сила / Н. Максимов. – № 2. – 2000. – 15 с.

416. Малініна В. М. Десять слів Златоструя XII століття / В. М. Малініна. – СПб., 1910. – С. 15–29.

417. Малятко : Програма виховання дітей дошкільного віку. – К. : АПН України, 1991. – 199 с.

418. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / Т. А. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

419. Маркова Е. В. Он принес новые смыслы и новые решения / Е. В. Маркова // Науковедение. – 2000. – № 1. – С. 145–159.

420. Мартине А. О книге „Основы лингвистической теории” Луи Ельмслева. – В сб.: „Новое в лингвистике”, вып. 1. – М., 1960. – С. 12–23.

421. Мартине А. Основы общей лингвистики. Перевод с французского. Серия „Лингвистическое наследие XX века” / А. Мартине. – К., 2004. – 224 с.

422. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию : [учеб. пособие] / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 207 с.

423. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

424. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Л. І. Мацько; Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.

425. Мацько Л., Мацько О., Сидоренко О. Стилїстика української мови : Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

426. Мейє А. Сравнительный метод в историческом языкознании. – URSS, 2004. – Изд. 2. – 230 с.

427. Мельник Т. Заквітчаймо свою Україну : навч.-дидакт. матеріал для формування комунікатив. компетенції учнів 5 кл. / Т. Мельник // Укр. мова і л-ра в шк. – 2003. – № 7. – С. 13–19.

428. Мельцер Е. М. Об основном словарном фонде и словарном составе языка. „Иностр. языки в школе” / Е. М. Мельцер. – М., 1951. – № 6. – 30 с.

429. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг // Психолингвистика: Сб. ст. – М., 1984. – С. 241–259.

430. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Под редакцией Е. Д. Божович / Н. А. Менчинская. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1998. – 448 с.

431. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк: С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.): Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

432. Мигирин В. Н. Гносеологические проблемы знаковой теории языка, фонологии и грамматики / В. Н. Мигирин. – Кишинев : Штиинца, 1978. – 138 с.

433. Миллер Дж. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Пер. Д. В. Меняйло, Л. В. Фаткина // Инженерная психология: Сб. ст. – М., 1964. – С. 192–225.

434. Миллер Дж. Психолингвисты: О представителях новой науки, изучающей язык / Пер. Н. Д. Зарубиной, Н. С. Ожеговой // Теория речевой деятельности. – М., 1968. – С. 245–266.

435. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Педагогика, 1990. – 156 с.

436. Михайлов М. А. Современная философская герменевтика: Критический анализ / А. А. Михайлов. – Минск : Университетское, 1984. –

191 с.

437. Мишланова С. Л. Метафора в медицинском дискурсе / С. Л. Мишланова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 160 с.

438. Морозова Н. Г. Психологические предпосылки понимания прочитанного младшими школьниками. – В кн. : Основы методики обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского / Н. Г. Морозова. – М., 1965. – 27 с.

439. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : [учебник для студ. вузов]. – 4-е изд. / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.

440. Науменко Т. І. Соціальна адаптація дітей-сиріт раннього віку / Т. І. Науменко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 66–72.

441. Наумова А. И. Черты истории и славянской древности в „Песне о вещем Олеге” А. С. Пушкина / А. И. Наумова // Литература в школе. – 1983. – № 4. – С. 51–52.

442. Національна доктрина розвитку освіти України: Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 47 // Освіта. – 24 квіт. – 1 трав. (№ 26). – С. 2–4.

443. Національна програма „Діти України” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-6439.html>.

444. Неперервна професійна освіта: філософія педагогічної парадигми, прогноз. Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

445. Непомняща І. М. Використання лінгводидактичних ідей Є. І. Тихеевої у збагаченні побутового словника дітей старшого дошкільного віку // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 253–261.

446. Нечипоренко В. Ф. Биолінгвістика і її теоретическіе постулати / В. Ф. Нечипоренко // Функціональніе ісследованія / Ред. А. І. Ізотов, В. А. Татарінов. – М. : Московкій лицей, 1996. – № 2. – С. 5–8.
447. Николаева Т. М. Теорії происхождения языка и его развития / Т. М. Николаева // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 79–89.
448. Николайчук Г. И. Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Г. И. Николайчук. – М., 1990. – 18 с.
449. Ничкало Н. Ретроспектива і погляд у майбутнє / Н. Г. Ничкало // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи [монографія]. – К. ; Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. – С. 232–234.
450. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 2008. – № 1. – С. 57–69.
451. Ніколенко Д. Ф. Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови / Д. Ф. Ніколенко // Дошк. педаг. і психологія: Наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1967. – Вип. 3. – С. 3–12.
452. Ніколенко Д. Ф. Особливості розуміння молодшими школярами граматичних категорій / Д. Ф. Ніколенко // Наук. зап. НДІ психології. – К., 1956. – Т. 5. – С. 231–241.
453. Ніколенко Д. Ф. Розвиток мислення і мови у дітей дошкільного віку / Д. Ф. Ніколенко // Дошк. виховання. – К., 1951. – № 2. – С. 5–12.
454. Новейший энциклопедический словарь. – М. : „Изд-во АСТ”; „Изд-во Астрель”; ООО „Транзиткнига”, 2004. – 1424 с.
455. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Вид-во „АКОНІТ”, 2006. – 926 с.
456. Новий тлумачний словник української мови : у чотирьох томах / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. – Т. 1–4. – С. 382.
457. Новоселова С. Л., Обухова Л. Ф., Парамонова Л. А., Тарасова К. В.

Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника „Истоки” // Психологическая наука и образование / С. Л. Новоселова, Л. Ф. Обухова, Л. А.Парамонова, К. В.Тарасова. – 1996. – № 3.– С. 14–17.

458. Нуреев О. С. Імідж класного керівника / О. С. Нуреев, О. В. Скворчевська. – Х. : Видавнича група „Основа”, 2007. – 176 с.

459. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ „Сфера”, 1996. – 148 с.

460. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–39.

461. Огієнко І. І. Українська культура / І. І. Огієнко. – К. : Абрис, 1991. – 277 с.

462. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.

463. Олерон П. Психологическая оценка глухого ребенка / П. Олерон // Дефектология. – 1977. – № 1. – С. 23–30.

464. Олійник І. С., Іваненко В. К., Рожило Л. П., Скорик О. С. Методика викладання української мови в середній школі. – К., 1979. – 276 с.

465. Омельчук С. 12-річна школа. Сучасний урок української мови в 5 класі : Навч.-метод. посіб. / Упоряд. С. А. Омельчук. – Х. : Вид. група „Основа”, 2005. – 95 с.

466. Орланова Н. П. Обучение дошкольников творческому рассказыванию : Дис. канд. пед наук: 13.00.01 / Н. П. Орланова. – К., 1967. – 223 с.

467. Остгоф Г., Бругман К. Предисловие к книге „Морфологические исследования в области индоевропейских языков” / Г. Остгоф, К. Бругман. – М., 1964. – Ч. 1. – С. 191.

468. Оуэн Р. Катехизис нового нравственного мира П Деборин А. / Р. Оуэн // Книга для чтения по истории философии : В 2 т. – М., 1925. – Т. 2. – С. 382–384.

469. Павлов І. П. Лекції про роботу головних травних залоз / І. П. Павлов. – СПб., 1897. – 223 с.
470. Павлова Л. Д. Методичні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л. Д. Павлова // Управління школою. – 2006 – № 3. – С. 2–14.
471. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 45 с.
472. Парамонова Л. А. Детское творческое конструирование / Л. А. Парамонова. – М. : Карапуз, 1999. – 174 с.
473. Паращенко Л. І. Проектний підхід до розвитку життєвої компетентності ліцеїстів / Л. І. Паращенко // Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : Практико-зорієнтований збірник. – К. : Видавництво „Департамент”, 2003. – С. 185–188.
474. Пастернак Б. Сочинение по литературе. Философская проблематика одного из произведений русской литературы XX века [Электронный ресурс] / Б. Пастернак. – Режим доступа : <http://slovo.ws/comp/ru/3057.html>.
475. Патнэм Х. Разум, истина и история / Х. Патнэм / Хилари Патнэм; Пер. с англ. – М. : Праксис, 2002. – 294 с.
476. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – С. 23; 79; 126; 178; 181.
477. Пентиліюк М. І, Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. – Харків : Основа, 2007. – С. 9–12.
478. Пентиліюк М. І. Основні аспекти навчання рідної мови / М. І. Пентиліюк // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 10–12.
479. Пентиліюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. І. Пентиліюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

480. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
481. Передрій Г., Карпенко Т. У світі звуків і слів: Цікаві завдання з фонетики, лексикології і словотвору / Г. Передрій, Т. Карпенко. – К. : Богдана, 1998. – 399 с.
482. Перрі Дж., Барвайс Дж. Ситуация и установки / Дж. Перрі, Дж. Барвайс // Философия, логика, язык. – М. : Прогресс, 1987 – 336 с.
483. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с.
484. Петровський А. В. Психологія особистості, що розвивається / А. В. Петровський. – М. : Педагогіка, 1987. – 146 с.
485. Печенко І. П. Окремі концептуальні положення соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. П. Печенко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 19–29.
486. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизический параллелизм. В кн. : Экспериментальная психология / Ж. Пиаже / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже, М. : Прогресс, 1966. – Вып. I, II. – С. 185–189.
487. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.–Л. : Учпедгиз, 1932. – 412 с.
488. Пирс Ч. С. Логические основания теории знаков / Пер. с англ. В. В. Кирющенко / Ч. С. Пирс. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. – 352 с.
489. Піроженко Т. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей / Т. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 10–11.
490. Піроженко Т. Розвиток мовленнєвого спілкування / Т. Піроженко // Палітра педагога. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
491. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : Автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. О. Піроженко. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.,

2004. – 40 с.

492. Плющ М. Я., Леута О. І., Гальона Н. П. Сучасна українська літературна мова: Збірник вправ / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. – К. : Вища школа, 2003. – 287 с.

493. Поддьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1996. – 198 с.

494. Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию / М. М. Покровский. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 382 с.

495. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Піроженко [за ред. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 432 с.

496. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М. : Просвещение, 1976. – 324 с.

497. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Либроком, 2010. – 176 с.

498. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 464–471.

499. Поппер К. Логика научного исследования : Пер. с англ. / Под общ. ред. В. Н. Садовского / К. Поппер. – М. : Республика, 2005. – 447 с.

500. Поржезинский В. Введение в языковедение. – СПб., 1916. – Изд. 4. – 89 с.

501. Посібник для вихователя дитячого саду / Під ред. Т. А. Марковой. – М. : Освіта, 1982. – 128 с.

502. Постнікова О. М. Граматика німецької мови в таблицях / О. М. Постнікова. – К. : А.С.К., 1999. – 112 с.

503. Потенбня А. А. Мысль и язык / А. А. Потенбня. – К. : Синто, 1993. – 190 с.

504. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: В 2 т. / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – 536 с.
505. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова / О. О. Потебня. – К. : Либідь, 1985. – 214 с.
506. Програма виховання в дитячому садку. – К. : Рад. шк., 1962. – 240 с.
507. Програма виховання в дитячому садку. – К. : Радянська школа, 1971. – 255 с.
508. Програма виховання в дитячому садку. – К. : Радянська школа, 1966. – 228 с.
509. Програма виховання і навчання в дитячому садку / Під ред. Є. А. Таранової. – К. : Радянська школа, 1986. – 208 с.
510. Прокопович Ф. Письма, писанные в царствование Империи Екатерины I и Петра II (1725–1730) / Ф. Прокопович // Труды / Киев. духов. акад. – 1865. – № 1. – С. 595–613.
511. Прокофьева М. Педагогика в зеркале современности / М. Прокофьева, А. Рогозянский // Журнал Московской Патриархии. – 2000. – № 12. – С. 10–12.
512. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: Монографія. – К. : ФЕНІКС, 2008. – 497 с.
513. Пустовіт Л. О., Скопненко О. І., Сюта Г. М., Цимбалюк Т. В. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра. – 2000. – 1017 с.
514. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : Пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 306 с.
515. Радина Е. И., Езикеева В. А. Методические указания к картинам для расширения представлений и развития речи детей второго и третьего года жизни / Е. И. Радина, В. А. Езикеева. – М. : Просвещение, 1983. – 248 с.
516. Рализаева Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного. развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рализаевой. –

СПб. : Специальная литература, 1997. – 168 с.

517. Рассел Бертран. История западной философии и её связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней: В трёх книгах. [Издание 7-е, стереотипное] / Бертран Рассел. – М. : Академический Проект, 2009. – 1008 с.

518. Ревзин И. И. О структурной лингвистике и семиотике // Вопросы философии. – 1964. – № 4. – С. 16–17.

519. Резников Л. О. Гносеологические вопросы семиотики. – Л., 1964. – С. 20–43.

520. Репкин В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В. В. Репкин // Вестник (Международн. Ассоциация развивающего обучения). Вып. 1. – М., 1996. – С. 36–42.

521. Реформатский А. А. Введение в языковедение / Под ред. В. А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 536 с.

522. Рибо Т. Закон развития воображения / Т. А. Рибо // Творческое воображение. – СПб., 1901. – С. 132–140.

523. Родіна Н. В. Психодінамічний підхід до дослідження індивідуально-особистісних особливостей менеджерів середньої ланки у кризових ситуаціях / Н. В Родіна // Актуальні проблеми практичної психології. Зб. наук. праць. – Херсон, 2004. – С. 54–57.

524. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: Монографія / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порнядченко; За заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : ПП Медведєв, 2007. – 304 с.

525. Розенгарт-Пупко Г. М. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте / Г. М. Розенгарт-Пупко. – М. : Учпедгиз, 1950. – 212 с.

526. Ромметвейт Р. Слова, значения и сообщения // Психолінгвістика за рубежом / Под ред. А. А. Леонтьева, Л. В. Сахарного. – М. : Наука, 1972. – С. 53–87.

527. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

528. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. А. Руденко. – Одеса, 2003. – 21 с.

529. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. [Підручник] / В. М. Русанівський. – К. : АртЕк, 2001. – 392 с.

530. Рыбников Н. А. Словарь русского ребенка / Н. А. Рыбников. – М.; Л. : Гос. изд-во, 1926. – 112 с.

531. Рябова Т. Б. Пол власти : гендерные стереотипы в современной российской политике / Т. Б. Рябова. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2008. – 246 с.

532. Савельєва Н. Вивчення української мови як державної у школах Севастополя / Н. Савельєва // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 75–76.

533. Савушкина Е. В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства: Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Савушкина. – М., 1994. – 19 с.

534. Савченко А. М. Книга сказок для чтения в детском саду / А. М. Савченко. – СПб. : Астрель, 2001. – 256 с.

535. Сагатовский В. Н., Сагатовская Л. Г. Духовные ценности и их формирование в развитом обществе / В. Н. Сагатовский, Л. Г. Сагатовская. – К., 1981. – 67 с.

536. Сагач Г. М. Золото слів : Навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К. : Радуга, 1993. – 378 с.

537. Садова Т. А. Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. А. Садова – Одеса, 1997. – 214 с.

538. Саенкова Н. А. Контаминации как факт мыслеречевой деятельности ребенка. Усвоение лексических единиц [Электронный ресурс] / Н. А. Саенкова // Проблемы детской речи / Под ред. С. Н. Цейтлин (ответственный редактор), М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова. – Режим доступа : http://ww.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_4.html.

539. Салютати К. Антологія мирової правової думки : в 5 т. / рук.

проекта Г. Ю. Семигин / К. Салютати. – М. : Мысль. – Т. 2 : Европа V–XVII вв. / [отв. ред., авт. предисл. Н. А. Крашенинникова]. – 1999. – 829 с.

540. Самолдина К. А. Полихудожественный подход к воспитанию дошкольников / К. А. Самолдина, Е. П. Маркова. – Новосибирск : НИПКиПРО, 2007. – 235 с.

541. Саприкіна О. Розумні рученята / О. Саприкіна // Дошкільне виховання. – 2004. – № 11. – С. 16–17.

542. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.

543. Сахарный Л. В., Романовская Л. Б. Формирование механизма текстообразования в онтогенезе / Л. В. Сахарный, Л. Б. Романовская // Междунар. конф. „Ребенок в современном мире”. Мир ребенка и его язык. – Спб., 1993. – Т. 3. – С. 47–49.

544. Светлов Р. В. Формирование концепции времени в древнегреческой философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Р. В. Светлов. – Л., 1989. – 179 с.

545. Седов К. Ф. Прагматика текста и становление языковой личности в онтогенезе / К. Ф. Седов // Становление детской речи. – Саратов, 1994. – С. 24–29.

546. Седов К. Ф. Структура дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов, 1998. – 360 с.

547. Селиверстова Н. А. Идея Бога и человек : итоги эволюции / Н. А. Селиверстова // Христианская культура на пороге третьего тысячелетия. Материалы научной конференции. 12–14 июня 2000 г. Серия „Symposium”, Вып. 5. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 7–13.

548. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир / Переводы с англ. под ред. и с предисловием А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 656 с.

549. Сепир Э. Язык / Русский пер. – М. – Л., 1934. – С. 26, 27.
550. Сергеев К. Механизмы взаимодействия культурных пространств в Средиземноморье: одна биологическая метафора [Электронный ресурс] / К. Сергеев. – Режим доступа : <http://cognitiveportal.org/wp-content/uploads/2010/12/>.
551. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО „Речь”, 2004. – 350 с.
552. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. – Черкаси, 2006. – С. 27–49.
553. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 250 с.
554. Сисоева С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / Сисоева С. О. // Неперервна освіта: теорія і практика. – Випуск 3–4. – 2003. – С. 78–87.
555. Скрипко Л. В. Математические методы в психологии : учеб.-метод. пособ. для студ. гуман. специальностей / Л. В. Скрипко. – Севастополь, 2005. – 172 с.
556. Скрипченко А. В. Полезное пособие для учителя / Г. А. Балл, А. В. Скрипченко // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – 169 с.
557. Скуратівський Л., Шелехова Г. Концепція підручника рідної мови (української) 5 – 11 класи // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 3. – С. 5–9.
558. Скуратівський Л., Шелехова Г. Орієнтовне календарне планування уроків і тематичного контролю за рівнем навчальних досягнень учнів 5 класу з рідної (української) мови (І семестр) // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 5. – С. 60–63.
559. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин. Перевод с английского Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А. А. Леонтьева. – М. :

Прогресс. – 1976. – 336 с.

560. Слюсарева Н. А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики / Н. А. Слюсарева. – М. : Наука, 1975. – 112 с.

561. Слюсарева Н. А. Теория ценности единиц языка и проблема смысла. – В сб.: „Материалы к конференции „Язык как знаковая система особого рода”. – М., 1967. – С. 45–98.

562. Смага А. А. Преемственность лексической работы в старшей группе детского сада и в 1 классе : (на примере природовед. словаря) / А. А. Смага, О. В. Терехова. – С. 25–28.

563. Смирницкий А. И. К вопросу о слове (Проблема отдельности слова) / А. И. Смирницкий // Вопросы теории и истории языка в свете трудов И. В. Сталина по языкознанию. – М., 1952. – С. 183.

564. Сниткина Г. И. Азбука для самых маленьких / Г. И. Сниткина. – М. : Родничок, 2002. – 117 с.

565. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования: [научно-метод. пособие] / Е. Ф. Соботович // Ин-т содержания и методов обучения. Ин-т дефектологи АПН Украины. – К., 1997. – 44 с.

566. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.

567. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. Сложное синтаксическое целое / Г. Я. Солганик. – М. : Высшая школа, 1991. – 182 с.

568. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду / О. И. Соловьева. – М. : Просвещение, 1966. – 176 с.

569. Соловьева О. И. Родной язык в детском саду. Методическое письмо / О. И. Соловьева. – М., 1947. – 15 с.

570. Солодуб Ю. П. Структура лексического значения / Ю. П. Солодуб // Филологические науки. – 1997. – № 2. – С. 54–67.

571. Сомкова О. Н. Формирование творческих умений у детей 5–6 лет в процессе освоения художественно-речевых образов (загадок) : Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Н. Сомкова. – Ленинград, 1997. – 21 с.

572. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
573. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.
574. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : НПО „МОДЭК”, 2002. – 224 с.
575. Сохин Ф. А. Осознание речи дошкольниками / Ф. А. Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду / Под. ред. Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой. – М. : Педагогика, 1978. – С. 35–36.
576. Стежинки у Всесвіт : програма для дітей п'ятирічного віку / автор. кол. ; наук. кер. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПКС” ЛТД, 2011. – 124 с.
577. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. – М. : Просвещение, 1975. – 271 с.
578. Степанова Г. В. Семантика многозначного слова / Г. В. Степанова. – Калининград : КГУ, 1978. – 270 с.
579. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 252 с.
580. Струганець Л. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ століття. – Тернопіль : Астон, 2002. – 352 с.
581. Струнина Е. М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: атореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 „Теория и история педагогики” / Е. М. Струнина. – М., 1984. – 23 с.
582. Струнина Е. М. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: [пособие для педагогов дошкольных учреждений] / Е. М. Струнина, О. С. Ушакова. – М. : ВЛАДОС, 2004 – 288 с.
583. Сулейманова Э. Д. Понятие смысла в современной лингвистике / Э. Д. Сулейманова. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 160 с.
584. Супрун А. Е. Части речи в русском языке / А. Е. Супрун. – М. : Просвещение, 1971. – 135 с.

585. Сусов И. П. Введение в теоретическое языкознание [Электронный ресурс] / И. П. Сусов. – Режим доступа :

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Sysov_Jazukoznzn/_15.php.

586. Сухенко Є. К. Рідна мова в дитячому садку : (молодша група) / Є. К. Сухенко // М-во освіти УРСР, Український науково-дослідний інститут педагогіки. – К. : Радянська школа, 1948. – 88 с.

587. Сухенко Є., Косма Т., Лещенко О. Методика розвитку рідної мови в дитячому садку: [підручник для дошкільних відділів пед. училищ] / Є. Сухенко, Т. Косма, О. Лещенко. – К. : Рад. шк., 1964. – 166 с.

588. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш; авт. кол.: Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.

589. Тамбовцева А. Г. Генезис словообразования на синтаксической основе в дошкольном детстве / А. Г. Тамбовцева // Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку: Сб. ст. – М., 1980. – С. 43–54.

590. Тараненко О. О. Полісемічний паралелізм і явище семантичної аналогії / О. О. Тараненко. – К. : Наук. думка, 1980. – 115 с.

591. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у становленні громадянина // Педагогіка і психологія / І. Г. Тараненко. – 1997. – № 2. – С. 151.

592. Тарасов Е. Ф. Тенденции развития психолингвистики: Монография / Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1987. – 166 с.

593. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа „Языки русской культуры”, 1996. – 288 с.

594. Тихеева Е. И. Основные положения методики развития речи детей / Е. И. Тихеева // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. „Дошк. педагогика и психология” / Сост. Н. Б. Мчелидзе и др.; Под ред.

М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – С. 197–202.

595. Тихеева Е. И. Развитие речи у детей раннего и дошкольного возраста / Е. И. Тихеева – М. : Просвещение, 1972. – 176 с.

596. Тищенко В., Соботович С. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія / В. Тищенко, С. Соботович. – 1998. – № 4. – С. 2–5.

597. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М. : Учпедгиз, 1953. – 320 с.

598. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений в 90 т. (Юбилейное издание) / Л. Н. Толстой. – Т. 8. – М. : Литература, 1936. – С. 70–97.

599. Трифонова О. С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору : Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Трифонова. – О., 1998. – 225 с.

600. Уемов А. И. Основы формального аппарата параметрической общей теории систем / А. И. Уемов // Системные исследования. Ежегодник. 1984. – М. : Наука, 1984. – С. 152–186.

601. Ульман С. Семантические универсалии / С. Ульман // Новое в лингвистике. – М., 1970. – Вып. 5. – С. 250–299.

602. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : [учеб. пособие для уч-ся СПУЗ] / Г. А. Урунтаева. – М. : Академія, 1996. – 336 с.

603. Усова А. П. Роль игры в детском саду / А. П. Усова / Под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976. – 183 с.

604. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе речи / А. А. Уфимцева. – М., 1968. – С. 87–92.

605. Уфимцева Н. В. Динамика и вариативность языкового сознания: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. В. Уфимцева. – М., 1994. – 22 с.

606. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н. Ф. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

607. Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного

возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – М. : РАО, 1994. – 41 с.

608. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института психотерапии. Институт дошкольного воспитания и семейного образования РАО, 2001. – 237 с.

609. Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи : автореф. дис. доктора пед наук : 13.00.06, 13.00.07 / О. С. Ушакова. – М. : РАО, 1996. – 40 с.

610. Ушакова Т. Н. Психолингвистика / Т. Н. Ушакова // Психология. Учебник для гуманитарных специальностей. – СПб., 2000. – С. 8–248.

611. Ушакова О., Гавриш Н. Знакомим дошкольников с художественной литературой / О. Ушакова, Н. Гавриш. – М. : ТЦ Сфера, 1998. – 224 с.

612. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. – В 2 т. / Ред. кол.: В. Н. Столетов (гол.) та ін. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.

613. Федеравичене Э. А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа : автореф. дис. канд. пед. наук / Э. А. Федеравичене. – М., 1984. – 24 с.

614. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

615. Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.

616. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд / Пер. с англ. А. Л. Никифорова. – М. : АСТ; Хранитель, 2007. – 413 с.

617. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М., 1997. – С. 127–169.

618. Филимонова Ю. Совместная деятельность учителя и ученика на уроке английского языка [Электронный ресурс] / Ю. Филимонова. – Режим

доступа : // <http://www.edu.nsu.ru/~su/article.htm?273>.

619. Филлмор Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1981. – Вып. X. – С. 369–495.

620. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебні / І. Фізер. – К., 1993. – С. 28–29.

621. Флерица Е. А. Разговорная речь в детском саду / Е. А. Флерица // Эстетическое воспитание дошкольников. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 274–276.

622. Фомина Н. И Современный русский язык: лексикология. – М., 1983. – 279 с.

623. Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве : Автореф. дис.... канд. психол. наук / Ф. И. Фрадкина. – М., 1948. – 24 с.

624. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник : Пер. с англ. нем. Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева, вст. ст. Д. А. Леонтьева / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

625. Франко З. Т. Образність в українському мовленні / З. Т. Франко // Українське усне літературне мовлення / За ред. І. К. Білодіда. – К. : Думка, 1967. – С. 45–67.

626. Франко З. Т. Слово, мов криниця / З. Т. Франко. – К. : Україна, 1990. – 63 с.

627. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фребель / Сост. и пред. Л. М. Волобуева. – М. : Карапуз, 2001. – 288 с.

628. Фребель Ф. Детский сад / Ф. Фребель // История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Сост. Н. Б. Мчелидзе и др. – М. : Просвещение, 1974. – С. 207–235.

629. Фреге Г. Логика и логическая семантика: Сборник трудов / Пер. с нем. Б. В. Бирюкова, под ред. З. А. Кузичевой: [учебное пособие для студентов вузов] / Г. Фреге. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 512 с.

630. Фрейман Г. О. Антропоцентрический подход к преподаванию всемирной истории в школах Украины / Г. О. Фрейман // Преподавание

истории в школе. – 2003. – № 10. – С. 27–29.

631. Фресс П. Экспериментальная психология / Поль Фресс ; пер. с фр. И. Кружилина, М. Малеева. – 12-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 159 с.

632. Фролов П. Т. Системный подход в воспитании и обучении школьников / П. Т. Фролов. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1979. – 191 с.

633. Фрумкина Р. М. Идеи и идеологемы в лингвистике / Р. М. Фрумкина // Язык и структура знания. – М., 1990. – С. 177–190.

634. Фурье Ш. Избранные сочинения / Ш. Фурье / С предисл. и биографией Фурье Ш. Жида ; Пер. с франц. под ред. проф. В. Тотомианца. – М. : Кооп. мир, 1918. – 147 с.

635. Хакен Г. Тайны восприятия / Г. Хакен. – М. : Институт компьютерных исследований, 2002. – 272 с.

636. Харченко В. К. Функции метафоры / В. К. Харченко. – Изд. 2-е. – М. : URSS : ЛКИ, 2007. – 85 с.

637. Хом'як І. Програмоване навчання // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. 2010. – Вип. 50. – С. 135–143.

638. Хоменко Л. М. Свято казки: КВК для 3-4 класів / Л. М. Хоменко // Розкажіть онуку. – 2008. – Лютий (№ 2). – С. 57–59.

639. Хомский Н. О. Аспекты теории синтаксиса / Пер. с англ.; Под ред. и с предисл. В. А. Звягинцева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.

640. Хомский Н. О природе и языке. С очерком „Секулярное священство и опасности, которые таит демократия” Пер. с англ. – М. : КомКнига, 2005. – 288 с.

641. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 635 с.

642. Хрисипп из Сол. Логические и физические фрагменты. Фрг. 1–521 / Пер. и комм. Столярова А. А. – М. : „Греко-Латинский Кабинет” Ю. А. Шичалина, 1999. – 272 с.

643. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные

стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (16.07.10).

644. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

645. Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком прилагательных / С. Н. Цейтлин // Детская речь : Норма и патология : Сб. научн. тр. – Самара, 1996. – С. 4–16.

646. Цейтлин С. Н. Оказиональные морфологические формы в детской речи / С. Н. Цейтлин. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 77 с.

647. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи : [учеб. пособие для студентов вузов] / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 238 с.

648. Чемортан С. М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников / С. М. Чемортан. – Кишинев : Штиинца, 1986. – 110 с.

649. Чепелюк Н. І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : Автореф. дис... канд. пед. наук / Н. І. Чепелюк. – Одеса, 2001. – 20 с.

650. Черемисина М. И. Синонимия как функциональная эквивалентность языковых знаков / М. И. Черемисина // Синонимия в языке и речи. – Новосибирск, 1970. – С. 14–35.

651. Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования / Г. А. Черемухина, А. М. Шахнарович // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1975. – С. 92–103.

652. Черниговская Т. В. Мозг и язык: полтора века исследований / Т. В. Черниговская. – СПб., 2003. – 345 с.

653. Черниговская Т. В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты: Дис. ... докт. биол. наук / Т. В. Черниговская. – СПб., 1993. – 289 с.

654. Чистякова Т. 33 гри для розвитку дієслівного словника дошкільників / Т. Чистякова. – М. : Каро, 2005. – 96 с.
655. Чуковский К. Тринадцать заповедей для детских поэтов / К. Чуковский // Собр. соч. : В 15 т. – М. : Терра – Книжный клуб, 2001. – Т. 2. – С. 342.
656. Чуковский К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : Просвещение, 1966. – 399 с.
657. Чуковский К. И. Сочинения: В 2 т. / Сост. Е. Ц. Чуковская. – М. : Правда, 1990. – Т. 1. – 654 с.
658. Чуковский К. И. Сочинения: В 2 т. / Сост. Е. Ц. Чуковская. – М. : Правда, 1990. – Т. 2. – 622 с.
659. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учебное пособие для вузов / Н. М. Шанский. – М. : Высшая школа, 1985. – 159 с.
660. Шафф В. Введение в семантику. – М., 1963. – С. 63–98.
661. Шахматов А. А. Разыскания о древнейших русских летописных сводах / А. А. Шахматов. – СПб., 1908. – 450 с.
662. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М., 1990. – 243 с.
663. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций : [монография] / В. И. Шаховский. – Волгоград : Изд-во ВГПУ : Перемена, 2008. – 419 с.
664. Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника [Текст] / Н. Х. Швачкин // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1995. – С. 102–111.
665. Шейнфельд З. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя / О. С. Нуреева, З. І. Шейнфельд. – Х., 2007. – 160 с.
666. Шендельс Е. И. Многозначность и синонимия в грамматике / Е. И. Шендельс. – М. : Высшая школа, 1970. – 204 с.
667. Шеремет М. Розвиток критичного мислення старшокласників на

уроках історії / М. Шеремет // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 29–31.

668. Шишов Е. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / Е. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

669. Шлейермахер Ф. Д. Герменевтика / Ф. Д. Шлейермахер. – СПб. : Европейский дом, 2004. – 242 с.

670. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики: на материале русского языка / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1973. – 280 с.

671. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных: На материале современного русского языка / А. Н. Шрамм. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 134 с.

672. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы (неполная) / В. Штерн // Пер. с нем. – М. : Наука, 1998. – 335 с.

673. Штерн В. Психология раннего детства до 6-тилетнего возраста / В. Штерн. – Петроград, 1922. – 152 с.

674. Штерн И. Б. Понимание и лингвистические модели: исследовательский и конструктивный аспекты / И. Б. Штерн // Доказательство и понимание. – К., 1986. – 232 с.

675. Щедровицкий Г. П., Садовский В. В. О характере основных направлений исследования знака в логике, психологии и языкознании // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2. – М., 1964. – С. 22–24.

676. Щерба Л. В. Очередные проблемы языковедения / Л. В. Щерба // Известия АН СССР. – Т. 4. – 1945. – Вып. 5. – С. 175–197.

677. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба. – М., 1974. – С. 24–39.

678. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 387 с.

679. Щукин А. Н., Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина. – М. : Русский язык, 2008. – 312 с.

680. Эльконин Д. Б. Психология и педагогика игры дошкольника / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1983. – 213 с.

681. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

682. Эмирова А. М. Языковая ситуация в Крыму и насущные проблемы возрождения крымскотатарского языка / А. М. Эмирова // Культура народов Причерноморья. – Т. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.crimea.edu/internet/Education/culture/01/part2/emirova.htm>.

683. Юдіна О. В. Лінгводидактичні проблеми відбору німецькомовного матеріалу для навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування / О. В. Юдіна // Теоретичні питання культури, освіти й виховання: Зб. наук. праць. – Вип. 33. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2007. – С. 195–200.

684. Юдович Ф. Я., Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / Ф. Я. Юдович, А. Р. Лурия. – М., 1956. – 182 с.

685. Юртайкина Т. М. Некоторые формы организации развития речи и речевого общения с детьми 3-го года жизни / Т. М. Юртайкина // Проблемы изучения речи дошкольника : Сб. научн. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Изд-во РАО, 1994. – С. 87–93.

686. Юрьева Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности / Н. М. Юрьева // Ребенок как партнер в диалоге : Сб. науч. тр. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – С. 121–154.

687. Юсов Б. П. Пространство культуры и духовное развитие ребенка / Б. П. Юсов // Материалы 3-ей Конференции Ассоциации творческих учителей России – „Учитель – создатель культуры и здоровья общества”. – М., 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://library303.narod.ru/reb/free12.html>.

688. Ядешко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет / В. И. Ядешко. – М. : Просвещение, 1966. – 48 с.

689. Якобсон Р. Избранные работы / Р. Якобсон. – М. : Прогресс,

1985. – 455 с.

690. Ярошевский М. Г. История психологии. От античности до середины XX века. [учебное пособие для высших учебных заведений] / М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 1996. – 416 с.

691. Яшина В. Теория и методика развития речи детей : [пособие для самостоятельной работы : Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений – 3-е изд.] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева. – М. : Академия. – 2009. – 192 с.

692. Яшина М. Г. Культурно-маркированная лексика: структурные и семантические особенности: (на материале итальянского языка) / Яшина М. Г. – М. : Спутник, 2010. – 99 с.

693. Aloomfield L. Language or Idias // Language. – 1936. – № 2. – P. 11–14.

694. Auysens E. Les langages et le discours. – Broxelles, 1943. – 176 p.

695. Carnap R. Introduction to semantics. – Cambridge (Mass.), 1948. – P. 39–49.

696. Deese J. On the structure of associative Meaning / J. Deese // Psych. Rev. – 1962. – 69 p.

697. Eoschmieder E. Die Structurbildenden Eigenschaften sprachlicher Systeme. „Die Welt der Slaven“. – 1957. – № 11. – P. 14–18.

698. Fodor J. A., Bever T. G. Garrett M. F. The psychology of language: an introduction to psycholinguistics and generative grammar / J. A. Fodor, T. G. Bever, M. F. Garrett. – N. Y. : Mcgraw-Hill, 1974. – XVIII. – 537 p.

699. Frege G. Uber Sinn und Bedeutung. „Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik“, 1892, Bd. 100. – P. 35–49.

700. Gardiner A. W. The theory of speech and language. – Oxford, 1931. – 137 p.

701. Grice H. P. Logic and conversation. In Cole, P. and J. Morgan (eds.) – Syntax and semantics 3: Speech acts. – New York : Academic Press, 1975. – P. 41–58.

702. Ipsen. Die polnische Volkskraft und der Bevölkerungswechsel in Ostdeutschland, Osteuropa-Handbuch / Ipsen. – Köln, 1959. – S. 268–313.
703. Katz J. J. Semantic theory / J. J. Katz. – N. Y. : Harper and Row, 1972. – XXVIII. – 464 p.
704. McNeill D. Developmental Psycholinguistics / D. McNeill // Genesis of Language. – Cambridge (Mass.), 1966. – 236 p.
705. Myers H. L. The Creatures of Man / H. L. Myers. – Baen Publishing Enterprises, 2004. – 348 p.
706. Ogden C. K., Richards I. A. The meaning of meaning. – London, 1923. – 170 p.
707. Prieto L. Messages et signaux. – Paris, 1964. – 230 p.
708. Porzig W. Wesenhafte Bedeutungbeziehungen / W. Porzig // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, 1934. – P. 70–97.
709. Rommetveit R. Words, meanings and messages: theory and experiments in psycholinguistics / R. Rommetveit. – N. Y. : Academic Press, 1968. VIII, 328 p.
710. Russe I. B. Human knowledge. Its scope and limit. – London, 1948. – P. 27–35.
711. Schmidt W. Lexikalische und aktuelle Bedeutung. Berlin, 1963. – 165 p.
712. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: die Geschichte eines sprachlichen Feldes / J. Trier. – Heidelberg : C. Winter, 1931. – 344 p.
713. Urban W. W. Language and reality. – London, 1939. – P. 37–56.

Додаток А

Анкета для вихователів дошкільних навчальних закладів

1. З якими сучасними технологіями словникової роботи з дошкільниками Ви знайомі?
2. Визначте ефективні методи та прийоми словникової роботи в старшому дошкільному віці.
3. Як часто Ви плануєте лексичну роботу? Які форми для цього використовуєте?
4. Які труднощі Ви відчуваєте при організації словникової роботи з дітьми? Чи потрібна Вам допомога? Яка саме?
5. Яким чином Ви визначаєте обсяг словника, який повинна засвоїти дитина в процесі словникової роботи?

Додаток Б

Анкета для методистів дошкільних навчальних закладів

1. Які форми роботи з вихователями Ви проводите?
2. Чи часто Ви порушуєте на педагогічних нарадах проблеми словникової роботи з дошкільниками?
3. Яким чином Ви здійснюєте контроль за здійсненням словникової роботи вихователями у Вашому навчальному закладі та надаєте відповідну методичну допомогу?
4. Чи часто Ви порушуєте на педагогічних нарадах проблеми лексичної роботи з дошкільниками?

Додаток В

Анкета для батьків вихованців дошкільних навчальних закладів

1. Як Ви оцінюєте рівень розвитку словника Вашої дитини?
2. Чи обізнані Ви з лексичною роботою, що проводиться в дошкільному навчальному закладі та чи задоволені нею?
3. Як на Вашу думку, що найбільше впливає на збагачення словника дітей?
4. Чи відчуваєте Ви вплив полімовного середовища на стан засвоєння дитиною україномовної лексики?
5. Як проявляється позитивний вплив дошкільного навчального закладу на збагачення словника Вашої дитини?
6. Як Ви розумієте свої завдання в розвитку словника дитини?

Додаток Д

Матрична схема відповідності показників інтелектуального розвитку та засвоєння семантичної структури слова на різних етапах дошкільного дитинства

Показники розвитку	Ранній вік	Молодший дошкільний вік	Середній дошкільний вік	Старший дошкільний вік
сприймання	конкретність сприймання; елементарні первинні узагальнення	елементарні узагальнення	узагальнення	утворюються елементарні поняття
мислення	конкретно-чуттєве мислення	наочно-дієве мислення	наочно-образне мислення	наочно-образне мислення, елементи словесно-логічного мислення
свідоме відображення картини світу в мовленні або вербальне відображення	має афективний характер		відображає світ за допомогою слів і носить діяльнісний характер	відображення світу набуває вербально-логічного характеру
диференціація, рівні значень, засвоєння семантичної структури слова	не диференціює значення	відокремлює слово від предмета	диференціація значення; усвідомлює елементарні семантичні відносини	ускладнюється розуміння семантичних відносин

Додаток Ж

Тематичні словники-мінімуми

Тема „Пори року”

Іменники: осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад.

Дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає.

Прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Тема „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки»

Іменники: казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир.

Дієслова: загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати.

Прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Тема „У крамниці”

Іменники: крамниця, покупець, продавець, гроші, продукти, цукор, цибуля, товар, каса, рахунок.

Дієслова: купувати, продавати, піти, зважувати, рахувати, вибирати, розглядати, розраховуватися, приміряти, повертати.

Прикметники: овочевий, продуктовий, смачний, дешевий, дорогий, кондитерський, антикварний, книжковий, будівельний, косметичний.

Тема „Я”

Іменники: я, родина, брат, сестра, обличчя, тулуб, друг, іграшки, мамо, тато.

Дієслова: любити, гуляти, спати, розмовляти, розважатися, вчитися, гратися, телефонувати, подобатися, читати.

Прикметники: красивий, чорнявий, маленький, старший, цікавий, молодший, турботлива, приємний, вихований, повчальний.

Тема „Спорт”

Іменники: футбол, спорт, спортсмен, волейбол, баскетбол, м'яч, гравець, чемпіон, медаль, ковзани.

Дієслова: стрибати, бігти, грати, кидати, плавати, кататися, забивати, перемагати, нагороджувати, тренуватися.

Прикметники: золота, сріблена, бронзова, могутній, вольовий, спритний, швидкий, жвавий, спортивний, влучний.

Тема „Квіти”

Іменники: квіти, кульбаба, волошки, троянда, чорнобривці, хризантеми, бузок, букет, екібана, жоржини.

Дієслова: цвітуть, пахнуть, поливати, садити, зрізати, дарити, складати, ходити, збирати, нюхати.

Прикметники: польові, кімнатні, пахучі, декоративні, квітучі, листяні, високі, великі, весняні.

Тема „Дружба”

Іменники: друг, подруга, радість, довіра, розуміння, співчуття, порада, допомога, сміх, надійність.

Дієслова: дружити, полюбляти, ділитися, посміхатися, радіти, допомагати, піклуватися, радити, пригощати, забавлятися.

Прикметники: надійний, кращий, справедливий, чесний, дбайливий, щедрий, відданий, справжній, відкритий, ерудований.

Тема „Подорож”

Іменники: подорож, літак, поїзд, автобус, квиток, путівка, дорога, вагон, вокзал, країна.

Дієслова: літати, їхати, відпочивати, подорожувати, дивитися, відвідувати, замовляти, фотографувати, запрошувати, сідати.

Прикметники: довга, коротка, скорий, захоплюючий, мальовничий, морська, кругосвітня, привітний, гостинний, зарубіжна.

Тема „Професії. Ремесла”

Іменники: професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, вчитель, водій, повар, двірник, матрос.

Дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, кормить, готує, рибалить, охороняє.

Прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибальський, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Тема „Іграшки”

Іменники: іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії.

Дієслова: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, кормити, будувати, складати, запускати, надувати.

Прикметники: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Додаток 3

**Методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності
(художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової)**

Етап	Мета	Напрямок словникової роботи	Показник	Провідний вид діяльності	Зміст роботи	Тема	Реалізація педагогічних умов	Принципи	Прогнозований результат	Позиція педагога та дитини					
I – збагачувально-репродуктивний	Збагачувати словник, виховувати інтерес до змісту слова	Збагачення словника		Художньо-мовленнєва			Створення позитивного емоційного тла та ситуації занурення дітей в комунікативно-мовленнєве середовище	Актуалізація словника на основі встановлення логічних зв'язків;	Діти мають стійкий інтерес до змісту слова, виявляють ініціативність слововживання, прагнуть змінювати запропоновані слова та створювати власні.	Дорослий – організатор мовленнєвого спілкування, дитина – слухач, співрозмовник, репродуктивний діяч.					
				Інтерес до змісту слова							Навчально-мовленнєва	Вправа-гра „Лото-малюнки”	Дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповою	урахування характеру мовленнєвого середовища	
											Художньо-мовленнєва	Перегляд театралізованих вистав			Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки
											Мовленнєво-ігрова	Гра „Радіо”			Професії. Ремесла.
											Художньо-мовленнєва	Вправа „Поясни фрази”			Пори року
				Ініціативність слововживання							Художньо-мовленнєва	Лексична вправа „Квіти”	Квіти		
											Художньо-мовленнєва	Читання літературних текстів	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки		
				Прагнення							Навчально-	Вправа „Чужі та	Пори року		

			ня до словотворення і словозміни	мовленнєва рідні слова”						
				Мовленнєво-ігрова Вправа „Ми кухарі”	Професії. Ремесла.					
				Мовленнєво-ігрова Вправа „Подорож”	Подорож					
				Мовленнєво-ігрова Вправа-гра „У ресторані”	Професії. Ремесла.					
				Мовленнєво-ігрова Вправа „Пограємо з іграшками”	Іграшки					
				Художньо-мовленнєва Вправа „На баштані”	Пори року					
2 – навчально-уточнювальний	Уточнювати розуміння дітьми значення слів та вміння їх пояснити; забезпечувати засвоєння синонімів, антонімів, омонімів, образних слів, точність слововживання.	Уточнення словника	Точність слововживання	Навчально-мовленнєва			Взаємодія дошкільного навчального закладу з родинами щодо розвитку словника	Єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови збагачення словника	Старші дошкільники доречно вживають слова різних частин мови у власному мовленні; розуміють значення слів різних частин мови та вміють їх пояснити	Вихователь – координатор, ініціатор; дитина – учасник спілкування
				Навчально-мовленнєва Вправа „Запитай – дай відповідь”			Дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповою			
				Навчально-мовленнєва Вправа „Навпаки”	Пори року					
				Навчально-мовленнєва Вправа „Прислів’я”	Українські народні казки, загадки, прислів’я, приказки					
				Навчально-мовленнєва Вправа „Здогадайся”	Українські народні казки, загадки, прислів’я, приказки					
				Навчально-мовленнєва Вправа „Схожі слова”	Дружба					
				Навчально-мовленнєва Вправа „Поясни”	Пори року					

			Кількість і якість слів, які вживає дитина в тематичних групах	Навчально-мовленнєва	Вправа „Слова-вороги”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки				
				Навчально-мовленнєва	Вправа „Опиши героя казки”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки		Багатоваріантності		
				Художньо-мовленнєва	Вправа „Тематичні групи”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки				
				Розуміння значення слів та вміння їх пояснити						
					Художньо-мовленнєва	Вправа „Цікаві вірші”				
					Художньо-мовленнєва	Вправа „Народний календар”	Пори року			
					Художньо-мовленнєва	Вправа „Вибери”	Пори року			
3 – продуктивно-розвивальний	Стимулювання активного вживання слів у мовленні дитини через мовленнєво-ігрову діяльність; здатність до взаємооцінки та	Активізація словника	Нааявність у мовленні образних виразів, призок, прислів'їв, експресивної лексики	Мовленнєво-ігрова			Дотримання послідовності етапів розвитку словника дітей (занурення, орієнтація, диференціація, активне вживання) за пріоритетності індивідуальних форм словникової роботи над загальногруповою		Старші дошкільники вживають у власному мовленні образні вирази, приказки, прислів'я, експресивну лексику; можуть оцінити правильність вживання	Рівноправні партнери

самооцінки правильнос- ті вживання лексики				Художньо- мовленнєва	Вправа „Заміни”		Інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (навчально- мовленнєвої, художньо- мовленнєвої, мовленнєво- ігрової)	Розвитку словника як засобу самовираже- ння	лексики товаришами та власну.	
				Художньо- мовленнєва	Вправа „Порівняй – скажи”					
				Художньо- мовленнєва	Вправа „Поясни образні вислови”	Квіти				
				Навчально- мовленнєва	Вправа „Відгадай загадки”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки				
				Навчально- мовленнєва	Вправа „Як ти розумієш? ”	Я				
				Мовленнєво- ігрова	Вправа „Опиши осінь”	Пори року				
				Мовленнєво- ігрова	Вправа „Наведи приклад”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки				
				Мовленнєво- ігрова	Вправа „Поміркуй”	Пори року				
				Мовленнєво- ігрова	Вправа „Казки”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки				
Мовленнєво- ігрова	Лексична гра „Продовжи ряд”	Іграшки								
Мовленнєво- ігрова	Вправа „Пейзаж”	Подорож								
Мовленнєво- ігрова	Гра „Намалюй та розкажи”	Я								

				Мовленнєво-ігрова	Вправа „Зроби книжку-розмальовку”	Іграшки				
				Мовленнєво-ігрова	Гра „Бесіда з барменом”	Професії. Ремесла				
				Мовленнєво-ігрова	Гра „Бесіда з продавцем”	Професії. Ремесла				
				Мовленнєво-ігрова	Сюжетно-рольова гра „Крамниця”	У крамниці				
				Мовленнєво-ігрова	Полілог „Професії батьків”	Професії. Ремесла				
				Мовленнєво-ігрова	Полілог „На дні народження”	Я				
			Самооцінка правильності вживання лексики	Навчально-мовленнєва	Вправа-гра „Знайомство”	Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки				
				Навчально-мовленнєва	Гра „Доповни”	Квіти				
				Навчально-мовленнєва	Вправа „Слова-приятелі”	Дружба				
				Мовленнєво-ігрова	Вправа „Уяви»	Пори року				
				Мовленнєво-ігрова	Створення та презентація діяльнісного проекту	Подорож				

Додаток І

Аналіз сучасних вимог та протиріч при розробці оптимальних педагогічних умов процесу збагачення лексичного запасу дітей старшого дошкільного віку

Сучасні вимоги до розвитку словника старших дошкільників	Протиріччя	Специфіка процесу розвитку словника дітей старшого дошкільного віку	Педагогічні умови
Багатство словника, оволодіння досконалими формами структури мовлення.	Між необхідністю виховання в дітей старшого дошкільного віку говорити літературною мовою й відсутністю належного (досконалого) мовного середовища.	Організація простору і використання обладнання з метою психологічного благополуччя дитини, її розвитку; організація емоційно-розвивального середовища в групі; зовнішня обстановка; різноманітність мовленнєвих занять – використання ігор, сюрпризних моментів, проведення емоційно-гімнастичних вправ, перегляд театралізованих вистав, читання літературних текстів. Організація комунікативних контактів у системі „педагог – дитина”, „дитина – дитина” з метою створення умов для діалогового спілкування та активізації словника старших дошкільників; ретельний відбір форм співпраці педагогів із питань організації словникового простору вихованців.	Створення позитивного емоційного фону і забезпечення ситуації занурення дітей в україномовне комунікативно мовне середовище.
Володіння дітьми дошкільного віку словником у 4–4,5 тис. слів усіх частин мови; вживання слів різної складності, з абстрактним і переносним значенням, синонімів, антонімів, омонімів, епітетів, метафор, багатозначних слів, фразеологічних зворотів; знання прислів'їв, приказок, утішок, загадок, скоромовок;	Між завданням становлення та розвитку словника в програмах навчання та виховання дітей дошкільного віку й недостатністю методичного й теоретичного розв'язання питань організації словникової роботи з	Організація процесу опанування дітьми української лексики у чотири етапи: занурення (створення україномовного середовища), орієнтації (усвідомлення дитиною значення українських слів, перекладання), диференціації (усвідомлення та здатність тлумачення значення слів, порівняння звучання одних слів різною мовою), активного вживання. Демонстрація, показ театралізованих вистав на основі літературних творів, відтворення невеликих літературних сюжетів, участь у розробці сценаріїв та підготовці вистав, читання літературних текстів із активним слуханням, перегляд театралізованих вистав, використання	Упровадження методики збагачення словникової роботи, забезпечення послідовності етапів збагачення словника дітей українською лексикою з дотриманням

<p>володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації. Поступове становлення та розвиток словникового запасу дошкільників.</p>	<p>дітьми старшого дошкільного віку</p> <p>Між потенційними можливостями організації та проведення лексичної роботи в дошкільному закладі та недостатнім рівнем готовності майбутніх вихователів та фахівців дошкільної ланки освіти до означеного виду діяльності зі старшими дошкільниками</p>	<p>дидактичних словесних і сюжетно-рольових ігор, коментоване малювання.</p> <p>Розробка методичних рекомендацій для вихователів щодо організації лексичної роботи, навчально-методичного посібника „Технології збагачення словника дошкільників”, програми спецкурсу „Методика лексичної роботи з дітьми дошкільного віку” для студентів дошкільних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів.</p> <p>Індивідуальні та групові бесіди з вихователями, методичні консультації, робота з методичною літературою, практичні заняття з вихователями дошкільних навчальних закладів, колективні спостереження, розповсюдження передового педагогічного досвіду.</p>	<p>пріоритетності індивідуальних форм роботи над груповими.</p>
<p>Володіння не лише знаннями, а здатність швидко та ефективно застосовувати їх у різноманітних ситуаціях реального життя, тобто формування лексичної компетентності старших дошкільників.</p>	<p>Між програмними вимогами до рівня сформованості лексичної компетентності старших дошкільників і реальною словниковою підготовленістю дітей дошкільного віку.</p>	<p>Організація процесу засвоєння української лексики та збагачення словника дошкільників у різних видах дитячої діяльності: художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, мовленнєво-ігрової.</p>	<p>Інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види дитячої діяльності.</p>

<p>Забезпечення виховання й розвитку мовленнєвих здібностей дитини у сім'ї, передачі від старшого покоління молодшому соціального досвіду, цінностей, культури, мови.</p>	<p>Між потребою закріплення у сім'ї знань, які дитина отримує на заняттях у дитячому садку й відсутністю в батьків відповідних умінь і навичок.</p>	<p>Розвивальна взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї, безперервний зв'язок із батьками за допомогою колективної, індивідуальної, наочної форм роботи. Озброєння батьків педагогічними знаннями, зокрема з методики розвитку мовлення; проведення колективних (групові батьківські збори, тематичні лекції, бесіди, консультації, показ комплексних занять, оформлення батьківського куточка, стендів) та індивідуальних (індивідуальні консультації, відвідування родин вихованців, бесіди, добір спеціальної літератури) форм роботи.</p>	<p>Взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною з питань словникової роботи.</p>
<p>Забезпечення системності, комплексності навчально-виховної роботи зі збагачення словника старших дошкільників, знайомство зі значенням багатозначних та узагальнюючих слів, стимулювання дітей до образного вживання слів і фольклорних виразів.</p>	<p>Між вимогами чинних програм щодо змістової лінії розвитку словнику старших дошкільників та відсутністю відповідних засобів навчання.</p>	<p>Застосування багатофункціонального мовно-ігрового трансформера-тренажеру „Малятко-мовлятко”, спрямованого на розвиток творчої уяви, мислення, збагачення словника дітей, розвиток зв'язного мовлення дошкільників, сюжетоскладання; використання зошиту із завданнями та запитаннями до дітей із різних розділів програми. Трансформер-тренажер може використовуватись як у ситуації стимульованого мовлення (на занятті) як демонстративний матеріал, так і в ситуації нестимульованого мовлення.</p>	<p>Цілеспрямоване застосування мовно-ігрового трансформера-тренажеру „Малятко-мовлятко”</p>

Додаток К

Плани занять постійно дієвого семінару для вихователів дошкільних навчальних закладів „Організація словникової роботи в дошкільному навчальному закладі”

Тема 1. Теоретичні основи організації словникової роботи в дошкільному навчальному закладі.

Мета: підвищення рівня теоретико-методичних знань педагогів щодо організації словникової роботи з дошкільниками.

Питання для обговорення.

1. Закономірності та стадії оволодіння дитиною словом (залежність значення слова від ситуації конкретної практичної дії; семантична структура слова; звуженість, конкретність значення слова; значення слова як форма відображення дитиною дійсності; вплив психофізичного розвитку дитини на процес оволодіння дитиною словом).

2. Особливості розуміння й використання слів дітьми (поняття значення й поняття уявлення; лінгвістичний та психологічний рівні розуміння мовлення; слова-інновації у словнику дитини-дошкільника; вплив фонематичного слуху на розвиток словника дитини; лексико-семантичні помилки у мовленні дошкільників; пряме та переносне значення слів).

3. Принципи організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку (пріоритети словникової роботи у різних вікових групах; загальнометодичні та частковометодичні принципи дошкільної лінгводидактики, спеціальні принципи словникової роботи; принцип актуалізації словника на основі встановлення логічних зв'язків; принцип урахування характеру мовленнєвого середовища; принцип єдності інтелектуальної та мовленнєвої активності як умови збагачення словникового запасу; принцип багатоваріантності; принцип розвитку словника як засобу самовираження).

Практичні завдання

1. Дайте визначення поняттю „словникова робота”.

2. Обґрунтуйте необхідність проведення словникової роботи у дошкільному віці.

3. Поясніть значення слів „дядько”, „тітка”, „інформація”, „квітка”, „бабуся”, „весна”, „щастя”, „подорож”, „іграшка”, „радість”, „друг”.

Завдання до самостійної роботи.

1. Розкрийте сутність принципів словникової роботи:

- принцип єдності розвитку словника зі сприйманням, мисленням;
- принцип опертя на вже наявний у дітей словник під час уведення нових слів;
- тематичний принцип організації словникової роботи;
- принцип зв'язку лексичної роботи з емоційною сферою;
- принцип занурення в активну пізнавальну діяльність;
- принцип тлумачення змісту слова.

2. Дайте психологічний портрет 2–3 та 5–6-річної дитини, визначте які психологічні особливості впливають на розвиток словника.

3. Виокремити види діяльності, в яких може проводитися словарна робота з дошкільниками.

Література:

1. Богатырева А. А. Понимание слов детьми трех-пяти лет / А. А. Богатырева // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 9. – С. 58–62.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Одеса, 2004. – 176 с.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста и динамика развития / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2003. – 512 с.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1961. – С. 44–47.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики: [учеб. пособие для студентов педвузов] / Глухов В. П. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
6. Горбунова Н. В. Теорія і практика розвитку словника дошкільників:

Монографія / Н. В. Горбунова // Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 336 с.

7. Горбунова Н. В. Особливості лексичної роботи в ранньому та дошкільному віці / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 15. – Ч. II. – 296 с. – С. 187–197.

8. Лепская Н. И. Основные направления онтогенеза речи / Н. И. Лепская // Проблемы изучения речи дошкольника. – М. : РАО, 1994. – С. 31–40.

9. Макаренко С. І. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей / С. І. Макаренко // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Вип. 50. – Ч. 1. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 201–206.

10. Непомняща І. М. Використання лінгводидактичних ідей Є. І. Тихеевої у збагаченні побутового словника дітей старшого дошкільного віку // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 253–261.

11. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования: [научно-метод. пособие] / Е. Ф. Соботович // Ин-т содержания и методов обучения. Ин-т дефектологи АПН Украины. – К., 1997. – 44 с.

12. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

Тема 2. Загальні питання організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку (методи та прийоми, засоби та форми організації словникової роботи).

Мета: узагальнити знання вихователів щодо організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Питання для обговорення

1. Мовленнєва діяльність як фактор розвитку словника дошкільника, діяльнісна природа засвоєння словника. (Побутова, трудова діяльність,

мовленнєво-ігрова діяльність дітей, продуктивні види діяльності (образотворча й конструктивна). Структура мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку).

2. Значення слова і його смислові зв'язки з іншими словами. Роль словникової роботи в розвитку смислової сторони мови дошкільника. Становлення системи лексичних значень у дітей. Основні напрями словникової роботи з дошкільниками (збагачення словника, уточнення словника, активізація словника). Загальні підходи навчання лексиці: спрямованість на формування практичних навичок володіння лексикою; домінування усного мовлення над писемним.

Практичні завдання

1. Визначте, в якій віковій групі можна використовувати такі форми і методи роботи, обґрунтуйте свою відповідь.

2. Презентуйте фрагмент словникової роботи за однією із запропонованих форм роботи.

1. Огляд приміщення.
2. Цільові прогулянки.
3. Заняття по ознайомленню з предметним світом
4. Заняття з образними іграшками
5. Хороводні ігри
6. Розгляд картин
7. Ознайомлення з художньою літературою
8. Лексичні вправи.

1. Огляд приміщень.
2. Екскурсії.
3. Розгляд предметів.
4. Порівняння, узагальнення.
5. Опис іграшок та складання загадок.
6. Розгляд картин.
7. Дидактичні ігри.

8. Драматизація та інсценування з іграшками.

1. Заняття зі збагачення словника дітей.
2. Екскурсії.
3. Порівняння предметів.
6. Заняття з формування родових понять.
7. Бесіди про іграшки.
8. Складання розповідей за малюнками.
9. Ознайомлення з художньою літературою.
10. Пояснення значення слів.
11. Складання оповідань.
12. Вправи, ігри.

Завдання до самостійної роботи

1. Поміркуйте та опишіть зміст вправ за такими напрямками словникової роботи: збагачення словника, уточнення словника, активізація словника.
2. Розробіть вправу-гру з активізації словника за темою „Подорож” для старших дошкільників.

Література

1. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Пироженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : Автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. О. Пироженко. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.
3. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : НПО „МОДЭК”, 2002. – 224 с.
4. Шейнфельд З. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя / О. С. Нуреева, З. І. Шейнфельд. – Х., 2007. – 160 с.
5. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

6. Яшина В. Теория и методика развития речи детей : [пособие для самостоятельной работы : Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений – 3-е изд.] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева. – М. : Академия. – 2009. – 192 с.

7. Ядешко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет / В. И. Ядешко. – М. : Просвещение, 1966. – 48 с.

Тема 3. Методи і прийоми, форми словникової роботи

Мета: надати практичні навички організації роботи з розширення словника дошкільників.

Питання для обговорення.

1. Форми роботи з розвитку та навчання рідної мови в дошкільному закладі: навчання на заняттях, навчання і розвиток мовлення дітей у повсякденному житті. Заняття як основна форма навчання дітей рідної мови. Види занять. Особливості занять із розвитку мовлення. Специфіка занять у різновікових і цілодобових групах дошкільного закладу.

2. Методи і прийоми розвитку та навчання рідної мови в дошкільному закладі. Загальне поняття про методи й прийоми. Наочні методи навчання, їх характеристика. Взаємозв'язок слова і наочності. Словесні методи навчання, їх характеристика. Практичні та ігрові методи навчання, їх характеристика. Взаємозв'язок і взаємозалежність методів навчання.

Практичні завдання

1. Поясніть значення таких слів: авторитетний, бажаний, байдужий, безжалісний, вдячний, гордий, гостинний, доброзичливий, добросердечний, добрий, злий, легковажний, пихатий, плаксивий; вередувати, вибачитися, відвертатися, глузувати, гніватися, дружити, єднатися, жартувати, запізнюватись, красти, лукавити, лякатися, прощати, рятувати, сваритися, співчувати, сперечатися, товаришувати.

2. Використайте прийом роботи „Пазл” (малюнки) та проведіть словникову роботу з теми „Спорт”, обґрунтуйте вибір форми роботи з дошкільниками.

Завдання до самостійної роботи

1. Виокремте позитивні та негативні риси форм роботи з дошкільниками.

- 1) індивідуальні завдання;
- 2) робота в парах;
- 3) робота в малих групах;
- 4) інтерактивні ігри;
- 5) літературні ігри, кросворди, шаради, вікторини, творчі завдання;
- 6) перегляд театралізованих вистав, читання літературних текстів;
- 7) створення проекту.

2. Оберіть дві форми роботи з дошкільниками та розробіть фрагмент заняття, спрямованого на розширення словника за означеними темами: „Професії. Ремесла”, „Пори року”, „Подорож”.

- 1) індивідуальні завдання (картки, схеми);
- 2) робота в парах („Обличчя до обличчя”, „Один-удвох-усі разом”);
- 3) робота в малих групах: „Пошук інформації”;
- 4) інтерактивні ігри: „Рольова гра”, „Драматизація”, „Інтерв'ю”, „Мозковий штурм”;
- 5) літературні ігри, кросворди, шаради, вікторини, творчі завдання;
- 6) перегляд театралізованих вистав, читання літературних текстів;
- 7) створення проекту.

Література

1. Горбунова Н. В. Сучасні підходи до змісту та організації словарної роботи в дошкільному закладі / Н. В. Горбунова // Январские педагогические чтения: актуальные проблемы модернизации образовательного процесса. – Симферополь, 2006. – С. 241–245.

2. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый

игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 224 с.

3. Рализаева Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного. развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рализаевой. – СПб. : Специальная литература, 1997. – 168 с.

4. Рузская А. Г. Развитие речи. Игры и занятия с детьми раннего возраста / А. Г. Рузская. – М. : Мозаика-Синтез, 2007. – 64 с.

5. Симонович А. Подвижные игры для детей. Опыт поколений / А. Симонович, Е. Горбунова, Н. Шмидт, Т. Малахова. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.

6. Усова А. П. Роль игры в детском саду / А. П. Усова / Под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976. – 183 с.

7. Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника / Н. Х. Швачкин // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1995. – С. 102–111.

8. Юртайкина Т. М. Некоторые формы организации развития речи и речевого общения с детьми 3-го года жизни / Т. М. Юртайкина // Проблемы изучения речи дошкольника : Сб. научн. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Изд-во РАО, 1994. – С. 87–93.

Тема 4. Інтеграція цілеспрямованої словникової роботи в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

Мета: узагальнити знання вихователів щодо видів мовленнєвої діяльності дошкільників, формувати практичні навички організації художньо-мовленнєвої, навчально-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової діяльності дітей.

Питання для обговорення.

1. Умови опанування словника дитиною (виокремлення пріоритетних ліній в освоєнні мови; уточнення структури взаємозв'язку різних розділів

мовленнєвої роботи і зміна цієї структури на кожному віковому етапі; виявлення індивідуальних особливостей оволодіння мовою в різних умовах навчання; взаємозв'язок мовної та художньої діяльності в розвитку творчості дошкільників).

2. Реалізація навчально-мовленнєвої діяльності через організацію та проведення мовленнєвих занять (різноманітні види говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, аудіо-, грамзапису).

Художньо-мовленнєва діяльність (сприймання літературних творів, їх виконання, відтворення, образне, виразне мовлення, словесна творчість дошкільників). Ключові напрями організації художньо-мовленнєвої діяльності (розвиток художньо-естетичного сприймання та словесної творчості; розвиток мовлення, виховання культури мовлення; літературознавча підготовка; збагачення емоційно-чуттєвого, когнітивного досвіду).

Мовленнєво-ігрова діяльність як двокомпонентний утвір (розвиток дитячого мовлення засобами гри). Якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності: доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність.

Практичні завдання

1. Вивчіть конспекти запропонованих фрагментів занять та розподіліть їх за трьома видами мовленнєвої діяльності – навчально-мовленнєвою, художньо-мовленнєвою, мовленнєво-ігровою: вправа-гра „Лото-малюнки”, вправа „Народний календар”, вправа „Запитай – дай відповідь”, гра „Доповни”, вправа-гра „У ресторані”, гра „Бесіда з продавцем”, вправа „Пограємо з іграшками”, вправа „Чужі та рідні слова”, вправа „Цікаві вірші”, вправа „Поясни образні вислови”.

2. Оберіть одну із запропонованих тем („Професії. Ремесла”, „Пори року”, „Подорож”, „Квіти”) та розробіть завдання для збагачення словника

дошкільників за трьома видами мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова).

Завдання до самостійної роботи

1. Виокремте характерні риси трьох видів мовленнєвої діяльності та підготуйте міні-презентацію з прикладами завдань.

Література.

1. Косенко Ю. Н. Формирование творческой активности стар-ших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Н. Косенко. – Бердянск, 1999. – 149 с.

2. Ликова І. О. Образотворча діяльність у дитячому садку: планування, конспекти занять, методичні рекомендації. Старша група : [методичний посібник для спеціалістів дошкільних навчальних закладів] / І. О. Ликова. – Х. : Ранок, 2007. – 207 с.

3. Мацько Л., Мацько О., Сидоренко О. Стилїстика української мови : Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

4. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Педагогика, 1990. – 156 с.

5. Сухар В. Л. Розвиток мовлення. Конспекти комплексних занять. Середня група / Упоряд. В. Л. Сухар. – Х. : Ранок, 2009. – 208 с.

6. Чемортан С. М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников / С. М. Чемортан. – Кишинев : Штиинца, 1986. – 110 с.

7. Чуковский К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : Просвещение, 1966. – 399 с.

Тема 5. Навчання дітей розуміння переносного значення слів.

Мета: вдосконалювати вміння вихователів навчати дітей переносного значення слів.

Питання для обговорення.

1. Смысл і значення, переносне значення слів. Значення як спосіб закріплення досвіду вживання певного предмета або знака в суспільній практиці. Прийоми порівняння й зіставлення. Конкретизація значення слова за допомогою контексту.

2. Переносне значення слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок.

Практичні завдання

1. Поясніть, яке значення можуть мати слова „золотий”, „килим”, „гострий”. Наведіть приклади.

2. Поясніть наведені фразеологізми. В яких життєвих ситуаціях їх можна застосовувати. Які ви ще знаєте фразеологічні вислови?

- 1) ні до чого руки не лежать;
- 2) на всі руки;
- 3) як без рук;
- 4) з порожніми руками;
- 5) як мед, так і ложкою;
- 6) вовків боятися – в ліс не ходити;
- 7) не кажи гоп, поки не перескочиш;
- 8) байдики бити;
- 9) мов кіт наплакав;
- 10) не все коту масниця.

Завдання до самостійної роботи

1. Проаналізувати конспекти вправ „Народний календар”, „Цікаві вірші”, „Вибери”. Схарактеризувати прийоми навчання дітей розумінню переносного значення слів.

2. Підготуйте фрагмент заняття по навчання дітей розумінню переносного значення слів (Тема „Пори року”, народні приказки).

Література.

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / А. М. Богуш. – Монографія. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. –

376 с.

2. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ „Лебідь”, 2001. – 218 с.

3. Горбунова Н. В. Технології збагачення словника дошкільників засобами художнього слова / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип. 20. – Ч. 2. – 208 с. – С. 59–67.

4. Калмикова Л. О. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення / Л. Калмикова / Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 12–15.

5. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору // Наукова школа академіка Алли Богущ. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богущ. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 464–471.

6. Савушкіна Е. В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства: Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Савушкіна. – М., 1994. – 19 с.

7. Сниткіна Г. И. Азбука для самых маленьких / Г. И. Сниткіна. – М. : Родничок, 2002. – 117 с.

8. Тихеева Е. И. Развитие речи у детей раннего и дошкольного возраста / Е. И. Тихеева – М. : Просвещение, 1972. – 176 с.

Тема 6. Робота із словами-синонімами, антонімами, багатозначними словами.

Мета: формувати у вихователів практичні навички організації роботи із словами-синонімами, антонімами, багатозначними словами.

Питання для обговорення.

1. Завдання й зміст словникової роботи в різних вікових групах дошкільного навчального закладу. Добір слів для засвоєння дітьми. Словник-мінімум, тематичні словники.

2. Лексико-семантичні групи слів, що визначають якість мовлення дошкільників (синоніми, антоніми, багатозначні слова).

3. Особливості роботи зі словами-синонімами, антонімами, багатозначними словами. Засвоєння дітьми дошкільного віку синонімів, антонімів та багатозначних слів як спосіб їхнього мовленнєвого і когнітивного розвитку.

Практичні завдання

1. Проаналізуйте синонімічні пари, поясніть значення наведених слів, придумайте вправу на закріплення синонімів (вид діяльності – мовленнєво-ігрова): „великий – громадний”, „маленький – крихітний”, „веселий – життєрадісний – жартівливий”, „повний – товстий”.

2. Проаналізуйте антонімічні пари, поясніть значення наведених слів, придумайте вправу на закріплення антонімів (вид діяльності – навчально-мовленнєва): „тихий – гучний”, „веселий – сумний”, „повний – тонкий”.

3. Виконайте вправу „Скажи навпаки”. Із запропонованих слів побудуйте речення.

Приклад: Я бачу великий будинок – я бачу маленький будинок.

Довгий – короткий, сідати – вставати, холодно – жарко, над – під, свіжа (газета) – вчорашня; свіже (повітря) – затхле; свіжий (погляд) – застарілий, білий – чорний, високий – низький, м’який – твердий, одягати – знімати, веселий – сумний, швидкий – повільний, ніч – день, ранок – вечір, земля – небо.

Завдання до самостійної роботи

1. Розробити словнички-мінімуми за темами: „Пори року”, „У крамниці”, „Дружба”, „Професії”, „Іграшки” (10–15 слів).

2. Визначте, з якими словами-синонімами та словами-антонімами можуть зіткнутися дошкільники у межах роботи над темами „Пори року”, „У крамниці”, „Дружба”, „Професії”, „Іграшки”.

3. Розробіть фрагменти занять, в яких йде стимулювання активного вживання слів-синонімів, антонімів, багатозначних слів у мовленні дитини

через мовленнєво-ігрову діяльність (теми за вибором – „Пори року”, „Украмниці”, „Дружба”, „Професії”, „Іграшки”).

Література.

1. Алексєнко-Лємовська Л. В. Система роботи щодо збагачення словника дітей на різних етапах дошкільного дитинства у театралізованій діяльності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей: Вип. 18. Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – С. 21–25.

2. Горбунова Н. В. Особливості лексичної роботи з дошкільниками в умовах полімовного середовища Криму / Н. В. Горбунова // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 9–11 квітня 2009 р., м. Ялта. – Вип. 5. Ч. I. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 236 с. – С. 117–118.

3. Макаренко С. І. Особливості становлення процесу розуміння значення слів на початковому етапі розвитку дітей / С. І. Макаренко // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Вип. 50. – Ч. 1. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 201–206.

4. Трифонова О. С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору : Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Трифонова. – О., 1998. – 225 с.

5. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института психотерапии. Институт дошкольного воспитания и семейного образования РАО, 2001. – 237 с.

6. Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком прилагательных / С. Н. Цейтлин // Детская речь : Норма и патология : Сб. научн. тр. – Самара, 1996. – С. 4–16.

7. Черемисина М. И. Синонимия как функциональная эквивалентность языковых знаков / М. И. Черемисина // Синонимия в языке и речи. – Новосибирск, 1970. – С. 14–35.

8. Чистякова Т. 33 гри для розвитку дієслівного словника дошкільників / Т. Чистякова. – М. : Каро, 2005. – 96 с.

Тема 7. Використання народної творчості у роботі з розвитку словника дошкільників.

Мета: вдосконалювати навички вихователів щодо використання народної творчості у роботі з розвитку словника дошкільників.

Питання для обговорення.

1. Жанри літератури та усної народної творчості: оповідання, казки, вірші, байки, малі фольклорні форми. Розуміння специфічних особливостей жанру (стилістичних, композиційних, мовних).

2. Усвідомлене сприймання художнього образу літературного твору дошкільниками (розуміння змісту і морального смислу твору, розрізнення художньої образності й дійсності, здібність виділяти мовні засоби виразності, прийоми художнього зображення).

Практичні завдання

1. Поясніть значення слів: казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир; загубив, ішов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати; сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

2. Прослухайте народні прикмети та приказки та скажіть, в яких реченнях слова вжито у переносному значенні: „В зими день, як у зайця хвостик. Хоч лютий лютує, але весну чує. Як весна суха, то й осінь на сніг глуха. В березневу днину, сім погод на годину. Як май дощі сіє, жито половіє. Літо зиму годує. Хто влітку скаче, той взимку плаче. Як хто робить, так тому й родить. Самі гриби не прийдуть до губи. Як листя жовтіє, то поле смутніє. Листопад – ворота зими. Осінь кожному роботу знайде. Грудень – студень”.

3. Виконайте такі завдання.

– Згадайте казку „Кривенька качечка”. Група вихователів розподіляється на дві підгрупи. Перша група передає зміст казки з помилками, друга група виправляє помилки.

– Перша група говорить ключові слова, за якими друга група вихователів повинна пригадати казку та передати її зміст. Наприклад: посадив, виросла, витягнути не може, покликав.

– Придумайте свою казку.

– „А що було далі?“. Необхідно продовжити відомі казки та розповісти, що сталося з головними героями оповідань.

Завдання до самостійної роботи

1. Відгадайте загадки. Наведіть приклади загадок за темами – „Пори року“, „Тварини“, „Квіти“.

Не крізь двері, а в вікно входить весело воно. Сиві коні полетіли і собою землю вкрили. Від ріки і до болота повисли смугасті ворота.

2. Прочитайте казку. Виконайте завдання:

– назвіть персонажів казки;

– схарактеризуйте героїв казки, опишіть їх;

– запам'ятайте у казці слова-описання та слова-дії;

– назвіть образні висловлювання у тексті;

– згадайте та наведіть прислів'я або приказки, які б характеризували героїв казки, або відбивали її значення.

Література.

1. Богущ А. М., Руденко Ю. А. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богущ, Ю. А. Руденко. – Одеса : Поліграф, 2005. – 254 с.

2. Водолага Н. В. Використання джерел народної педагогіки для розвитку українського мовлення дошкільників / Н. В. Горбунова // Науковий вісник Південноукраїнського університету імені К. Д. Ушинського. – Вип. 1–2. – 2003. – С. 89–98.

3. Гавриш Н. В. Организация лексической работы в детском саду / Н. В. Гавриш. – Славянск : СГПИ, 1995. – 84 с.

4. Горбунова Н. В. Розвивальні можливості літературномовного контексту розвитку словника дитини на етапі дошкільного дитинства /

Н. В. Горбунова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXIV. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 58–64.

5. Горбунова Н. В. Джерела збагачення словника дошкільників / Н. В. Горбунова // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5–7 квітня 2007 р., м. Ялта. – 3б. статей. Вип. 3. Ч. I. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – 264 с. – С. 75–76.

6. Гурович Л. М., Панкратова М. Л. Обучение дошкольников 5–6 лет сочинению сказок / Л. М. Гурович, М. Л. Панкратова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду: сб. научн. трудов ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1985. – С. 43–52.

7. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.

8. Елисеєва М. Б. От 2 до 5 : речь „для других” и речь „для себя” (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) / М. Б. Елисеєва // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб., 2001. – Вып. 2. – С. 83–87.

9. Калмикова Л. О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. О. Калмикова // Початк. шк. – 2000. – № 12. – С. 8–11; 2001. – № 2. – С. 10–13.

10. Колунова Л. А., Колодяжная Т. П. Речевое развитие ребенка в детском саду : новые подходы / Т. П. Колодяжная, Л. А. Колунова. – Ростов-н/Д : ТЦ „Учитель”, 2002. – 21 с.

11. Кони́на М. М. Влияние народной сказки на творчество старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. / М. М. Кони́на. – М., 1949. – 204 с.

12. Луцан Н. І. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами українських народних ігор // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 253–261.

13. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. А. Руденко. – Одеса, 2003. – 21 с.

Тема 8. Співпраця дошкільного навчального закладу з родинами з питань розвитку словника дошкільників

Мета: формувати у вихователів навички співпраці з родинами з питань розвитку словника дошкільників.

Питання для обговорення.

1. Роль сім'ї в розвитку мовлення, реалізації вимог базового компонента дошкільної освіти, мовленнєвій підготовці дитини до школи. Єдність вимог дошкільного навчального закладу й сім'ї до культури дитячого мовлення. Завдання, форми й зміст роботи дитячого садка й сім'ї з розвитку мовлення дітей, які відвідують дошкільні заклади, та тих, які виховуються вдома.

2. Принципи роботи з батьками (Особистісний підхід із урахуванням освіти, віку та індивідуальних особливостей, застосування батьками отриманих теоретичних знань у повсякденній практиці сімейного виховання, урахування рівня розвитку кожної дитини і диференційований підхід до проблеми виховання, навчання та проведення корекційної роботи в сім'ї).

3. Форми роботи з батьками: загальні батьківські збори; консультації (індивідуальні та групові); семінари-практикуми; педагогічні бесіди (індивідуальні та групові); відкриті заняття; підбір методичної літератури на допомогу батькам.

Практичні завдання

1. Прокоментуйте поради батькам щодо ведення словникової роботи.

Використовуйте кожну вільну хвилину для бесіди з дитиною.

Пам'ятайте, що основні співрозмовники для дитини в сім'ї – мама, тато, бабуся чи дідусь.

Доручайте старшим дітям якомога більше розмовляти з дитиною у вільний час.

Купуйте репродукції художніх картин, альбоми, картинки, розглядайте їх з дітьми.

Запропонуйте дитині змагання „Чия казка краще”, „Чия розповідь цікавіше” за участю всіх членів сім’ї.

Записуйте в зошит або на магнітофон оповідання і казки вашої дитини. Через 2-3-місяці прослухайте їх разом з дитиною, проаналізуйте, запишіть нові.

2. Доповніть список своїми порадами.

3. Поділіться своїм досвідом роботи з батьками з питань розвитку словника дошкільників.

Завдання до самостійної роботи

1. Підготуйте рекомендації батькам щодо:

- розвитку мовлення дошкільників;
- збагачення словника дитини в домашніх умовах;
- проведення словесних ігор.

2. Разом із батьками виконайте завдання:

– Доберіть епітети до слів: – сніг (білий, пухнастий, сипучий, холодний, мокрий, скрипучий); – людина (ввічлива, чудова, відкрита, сердешна); – вітер (сильний, холодний, ласкавий, пронизливий); – дощ (холодний, літній, сильний); – місяць (яскравий, срібний).

– Визначте, з яких слів складаються слова: пиросос, м’ясорубка, сороконіжка, соковижималка, листопад, снігопад, мотокрос.

Література

1. Логинова В. И. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова. – М. : Детство-Пресс, 2004. – 244 с.

2. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Под редакцией Е. Д. Божович / Н. А. Менчинская. – М. : Институт практической психологии; Воронеж :

НПО „МОДЭК”, 1998. – 448 с.

3. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ „Сфера”, 1996. – 148 с.

4. Печенко І. П. Окремі концептуальні положення соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. П. Печенко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 19–29.

5. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М. : Просвещение, 1976. – 324 с.

6. Посібник для вихователя дитячого саду / Під ред. Т. А. Марковой. – М. : Освіта, 1982. – 128 с.

7. Пироженко Т. Розвиток мовленнєвого спілкування / Т. Пироженко // Палітра педагога. – 2001. – № 1. – С. 3–6.

8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [за ред. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 432 с.

9. Струнина Е. М. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: [пособие для педагогов дошкольных учреждений] / Е. М. Струнина, О. С. Ушакова. – М. : ВЛАДОС, 2004 – 288 с.

10. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития : лекции 1–4. М. : Педагогический университет „Первое сентября” 2010. – 68 с.

11. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

Тема 9. Використання мовно-ігрового трансформера-тренажера.

Мета: ознайомити вихователів із використанням мовно-ігрового трансформера-тренажера для розвитку словника дошкільників.

Питання для обговорення

1. Мовно-ігровий трансформер-тренажер. Будова мовно-ігрового трансформера-тренажера. Створення різноманітних комбінацій малюнків, активне вживання лексики.

2. Використання мовно-ігрового трансформера-тренажера для розширення, активізації та вдосконалення словника дошкільників. Використання мовно-ігрового трансформера-тренажера у різних видах діяльності – художньо-мовленнєвій, навчально-мовленнєвій, мовленнєво-ігровій.

Практичні завдання

1. Використайте тематичний мінімум та складіть невелике оповідання про одного з казкових героїв, використовуючи трансформер-тренажер „Малятко-мовлятко”: казка, герой, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир; загубив, ішов, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати; сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

2. Розробіть фрагменти занять із різних видів діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова) із використанням мовно-ігрового трансформера-тренажера. Теми: „Пори року”, „У крамниці”, „Спорт”, „Подорож”, „Іграшки”.

Завдання до самостійної роботи

1. Поміркуйте про можливість використання мовно-ігрового трансформера-тренажера для розширення, активізації та вдосконалення словника дошкільників при вивченні тем „Пори року”, „У крамниці”, „Спорт”, „Подорож”, „Іграшки”. Наведіть фрагменти вправ із використанням мовно-ігрового трансформера-тренажера.

2. Розробіть фрагмент заняття із активізації словника при вивченні українських казок із використанням мовно-ігрового трансформера-тренажера.

Література

1. Горбунова Н. В. Системний підхід до проблеми лексичного розвитку

дошкільників / Н. В. Горбунова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 18–20 вересня 2008 р., м. Ялта. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. 5. – 152 с. – С. 63–66.

2. Горбунова Н. В. Принципи організації словникової роботи з дітьми старшого дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 27. – Ч. 1. – 260 с. – С. 66–76.

3. Горбунова Н. В. Системний підхід до проблеми збагачення словника дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць – Вип. XLIV [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. „Процес творчості у науково-педагогічному просторі”. – Слов’янськ : СДПУ, 2009. – Ч. 1. – 267 с. – С. 203–211.

4. Горбунова Н. В. Формування, розуміння та активізація застосування лексики в дітей дошкільного віку / Н. В. Горбунова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXI. Ч. 1. – Івано-Франківськ-Горлівка, 2008. – 440 с. – С. 101–111.

5. Горбунова Н. В. Особливості формування операцій мислення у зв’язку з розумінням дошкільниками значення слів / Н. В. Горбунова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 16. – Ч. 1. – 212 с. – С. 143–152.

6. Колунова Л. А., Колодяжная Т. П. Речевое развитие ребенка в детском саду : новые подходы / Т. П. Колодяжная, Л. А. Колунова. – Ростов-н/Д : ТЦ „Учитель”, 2002. – 21 с.

7. Крутій К. Л. Методичне забезпечення дошкільної лінгво-дидактики в Україні / К. Л. Крутій // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С. 10–11.

8. Кудыкина Н. В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст) : Дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / Н. В. Кудыкина. – К., 1980. – 151 с.

9. Луценко І. О. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми

дошкільного віку лексики української мови / І. О. Луценко // Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 528 с. – С. 201–206.

10.Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

11.Сучасне заняття в дошкільному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш; авт. кол.: Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.

12.Хоменко Л. М. Свято казки: КВК для 3-4 класів / Л. М. Хоменко // Розкажіть онуку. – 2008. – Лютий (№ 2). – С. 57–59.

Додаток Л

Система занять з розвитку словника дітей старшого дошкільного віку

Тема „Іграшки”

Мета: збагачувати словник старших дошкільників відповідно до теми; закріплювати вміння утворювати відносні прикметники; вчити добирати визначення до назви іграшок; вправляти в складанні простих речень; розвивати логічне мислення, слухову увагу.

Обладнання. Іграшки: пластмасова лялька, залізна машинка, гумовий Буратино, дерев'яна матрешка, хутряний ведмідь. Моделі речень. Смужки різних кольорів.

Словник. Іменники: іграшка, ведмежатко, велосипед, лялька, машина, конструктор, одяг, кубики, шар, змії.

Дієслова: грати, розважатися, купувати, дарувати, наряджати, годувати, будувати, складати, запускати, надувати.

Прикметники: улюблена, веселий, м'яка, комп'ютерна, нарядний, фантазійна, народна, повітряний, настільна, пізнавальна.

Хід заняття.

I частина - вводна.

Організаційний момент.

Вправа.

- Послухай і назви слово, що означає іграшку.
- зошит, альбом, лялька;
- кубики, яблуко, машинка;
- ріпа, дзига, буряк;
- велосипед, ведмедик, шар;
- мотрійка, пірамідка, будинок.

II частина - основна.

Вправа. „Відгадай загадку”!

Замість справжньої дитини

Є у кожної дівчини.

Її пестять, одягають,

Спати ввечері вкладають.

І годують її смачно –

Дуже мамі вона вдячна! (Лялька).

Взимку спить цей звір в барлозі

І прокинутись невзможі.

Смокче лапу уві сні.

Хто це? Підкажіть мені. (Ведмедик).

На дорозі їх багато –

Їде на колесах хата.

Двері спершу ти відчиниш,

На дивані відпочинеш,

А вона в єдину мить

Хоч куди тебе домчить! (Машина).

В небі високо між хмар

На мотузці він літав.

За мотузку потягну

Та на землю поверну. (Повітряний змій).

Утворення відносних прикметників.

Вихователь пропонує розглянути іграшки, самостійно визначити, з якого матеріалу кожна з них виготовлена і сказати, яка вона.

Лялька з пластмаси – пластмасова лялька

Машина із заліза –

Ведмедик з хутра –

Кубик з дерева –

Словосполучення: хутряний ведмедик, дерев'яний кубик повторюються індивідуально і хором.

Добір визначень.

Діти стоять у колі. Вихователь передає іграшку.

– Лялька пластмасова, а ще що можна сказати про неї? Яка вона?

Діти передають один одному ляльку і говорять:

– Лялька нарядна, красива, велика, блакитноока, довговолоса...

Те ж проробляється і з іншими іграшкам.

– Машинка залізна, заводна, зелена, легкова, іграшкова, улюблена....

– Мишка хутрянний, великий, волохатий, кошлатий, м'який, пухнастий, красивий.

– Кубики дерев'яні, пізнавальні, красиві, настільні.

– Змій повітряний, легкий, красивий, яскравий.

Фізкультхвилинка.

Діти стають у коло. Дві дитини стоять поза колом спиною один до одного. Усі хором вимовляють:

– У нашої машини немає шини, кроком йди, мене обжени.

Після цього діти, що стоять поза колом, обходять коло. Хто перший обійде коло, той виграє. Програвший, виконує будь-яке завдання.

Наприклад:

– Назви частини машини.

Чи:

– Чим розрізняються людина і лялька?

– У нас Відмідь, хутрянний а в казці який? Чому? І та ін. Цю гру бажано проводити після підбору визначень про машинку.

Робота з реченням.

Вихователь виставляє на дошку моделі речень, просить вставити красиві слова.

– Миша катає ... (нову, красиву, заводну) машинку.

– Продавець показує ... (велику, нарядну, пластмасову) ляльку.

– Пете подарували ... (хутрянного, коричневого, забавного) ведмедика.

– Коля будує вежу з ... (неяскравих, різноколірних, дерев'яних) кубиків.

– Катя розставить на столі. (розписні, нарядні, дерев'яні) мотрійки.

Речення повторюються декількома дітьми і хором.

III частина - завершальна.

- Про що ми говорили?
- Яка іграшка була хутряна?
- Яка була пластмасова?
- Що вам сподобалося?

IV. Рефлексія. Вправа: „Якого кольору сьогоднішнє заняття”

– Діти, перед вами смужки різних кольорів і відтінків. Кожен із вас нехай візьме смужку такого кольору, який відповідає нашому сьогоднішньому заняттю. А тепер поділіться з групою враженнями і подаруєте побажання всім учасникам.

Тема: „Професії. Ремесла”

Мета: викликати у дітей інтерес до навколишнього, розширювати знання й уявлення про професії; закріпити уявлення дітей про різні професії, показати значущість кожної з них; розширювати словниковий запас і активізувати словник дітей.

Обладнання: предметні картинки, картки.

Словник. Іменники: професія, лікар, дизайнер, кулінар, будівельник, учитель, водій, повар, двірник, матрос.

Дієслова: допомагає, працює, лікує, учить, прибирається, будує, годує, готує, рибалить, охороняє.

Прикметники: кваліфікований, медична, шкільний, рибальський, санітарний, майстерний, освічений, розумний, відповідальний, умілий.

Хід заняття. Вихователь запрошує дітей у казковий світ професій та ремесел і пропонує подивитися на картинки, які перед ними та назвати, які професії вони знають.

1. Діти пригадують як вони робили велику картину і назвали її „Місто Майстрів”. Відповідають на запитання: „Хто живе в цьому місті? Що таке професія? Які професії їм знайомі?”

2. Вихователь розповідає вірші про різні професії, а діти всі разом у кінці вірша повторюють яка це професія.

Батько в мене – будівельник,

Він новий будує дім.

Коли виросту, то сяду

В кран підйомний поруч з ним.

З вантажем ідуть машини, із країни до країни,

І вже декілька ночей не змикав шофер очей.

Він доставить в строк вантаж, дальнобійник спритний наш.

З понеділка по суботу ходить лікар на роботу.

Якщо раптом захворію, може вийти і в неділю.

Він мені призначить ліки, перевірить горло, ніс,

Скаже їсти борщ і кашу, щоб одужав я й підріс!

Прийдуть до школи діти малі

Там їх зустрінуть учителі,

Будуть навчати читати, писати

І один одному допомагати.

3. Після читання віршів вихователь ставить запитання „Ким самим хоче кожен стати?” (На відповіді дітей вихователь роздає одяг відповідно до обраної професії). Діти відправляються в місто Майстрів. На килимі розкладені кольорові „стрічечки-вулиці” від будиночка до будиночка, у кожного будиночка проводиться дидактична гра.

4. Дидактична гра „Вгадай, кого кличуть?”.

Мета: активізувати словник дітей дієсловами та прикметниками з теми „Професія”.

Хід гри. Вихователь пропонує одягти елементи костюмів представників різних професій групі дітей, інші діти по-одному кажуть одне слово, відповідаючи на поставлене запитання „Що робить?” та „Який? Яка?”. Діти в костюмах відгадують кого мають на увазі інші діти.

5. Дидактична гра „Знайди пару”.

Мета: вчити дітей узагальнювати та встановлювати зв'язки між предметами.

Хід гри. Вихователь пропонує картинки із зображенням людей різних професій та картки з предметами, наприклад лікар та шприц. Діти, які знаходять пару, по стрічці переходять до іншого будинку.

6. Дидактична гра. „Що було б коли....?“.

Мета: розвивати логічне мислення, активізувати словник старших дошкільників.

Хід гри. Вихователь пропонує уявити, що було б, якби діти стали лікарями, дизайнерами, кулінарами, будівельниками, матросами.

Діти повинні розповісти, що б вони робили, якими б були.

7. Гра „З чого? Який?“

Мета: розвивати вміння використовувати відносні прикметники.

Хід гри. Вихователь пропонує дітям стати будівельниками та пограти в гру. Педагог називає матеріал із якого будівельники будують будинок, а діти повинні назвати який будинок вийде.

Приклад: із заліза – залізний будинок (дерево, цегла, пластмаса, папір).

8. Наприкінці заняття вихователь пропонує намалювати малюнок із теми „Майбутня моя професія“.

Тема „Українські народні казки, загадки, прислів'я, приказки“

Іменники: казка, герой, рукавичка, колобок, гість, жабка, царівна, відьма, лісовик, богатир.

Дієслова: загубив, йшов, жили, бігла, скакала, пригощати, захищати, спасати, шукати, подорожувати.

Прикметники: сміливий, чарівна, хитра, хоробрий, великий, казковий, сильний, дорогоцінний, кмітливий, умілий.

Мета: збагачувати активний словник дітей на основі знань і уявлень про довкілля, продовжувати знайомити зі словами-назвами та назвами ознак,

характерними для різних пор року, продовжувати вчити відповідати на запитання „Який?“, „Яка?“, розвивати в дітей мовленнєву здогадку.

Очікуваний результат. Збагачення словарного запасу за темою: „Казки, загадки, прислів'я, приказки”. Розвиток лексико-граматичних конструкцій. Розвиток психічних процесів.

Обладнання: тексти українських народних казок „Теремок”, „Івасик-Телесик”, „Рукавичка” або їх аудіо версія з сайту <http://ditky.at.ua/load/audioknigi/audiokazki/27>, програвач MP3 файлів, дитячий намет, картки-малюнки тварин із казки (миша, вовк, лиса, білка, кіт, собака, їжачок и т.д.) за кількістю дітей у групі.

Хід заняття

I частина – ввідна.

1. Організаційний момент.

2. Актуалізація необхідних знань.

Вихователь: Діти, які українські прислів'я про слова вам відомі?

Як ви розумієте такі прислів'я?

І від солодких слів буває гірко. Слово до слова – зложиться мова. Шабля ранило тіло, а слово – душу. Слово – не горобець, вилетить – не спіймаєш.

Вихователь: Розгадайте загадки:

А

Рік пішов гуляти в сад.

Не дійшов, бо повз назад.

Б

Лисичка знає назубок

Смачненьку казку „Колосок”.

Я

Росте звір зелений

Під нашим вікном,

Поливаю щоденно

Я його перед сном.

Ще загадки:

1. Не кравець, а все життя з голками ходить (їжачок).

2. Хто в зоопарку вище всіх?

Впізнати її нам легко,

Висока вона зростом

Та бачить супер клас (жирфа).

3. Влітку медом ласував, досхочу малини мав.

А як впав глибокий сніг, позіхнув і спати ліг.

Бачив чи не бачив сни, а проспав аж до весни (ведмедик).

4. Пара довгих вушок, сіренький козушок, скорий побігайчик, як він зветься? (зайчик).

5. Довгі вуха, куций хвіст, невеликий сам на зріст.

На городі побував, нам капусту попсував.

Довгі ноги – скік та скік... Ми погнались, він утік... (зайчик).

6. Що за шум?

Що за гвалт?

Чому песик наш гарчить?

Півень злякано кричить?

Кури у хліві сховались?

Бо ... налякались.

То є кого вони злякались?

Ви іще не здогадались?

В темнім лісі проживає,

Довгий хвіст пухнастий має.

Її на місці не сидиться,

А зовуть її... (лисиця).

7. Ой, яка ж вона гарненька,

Пишнохвоста і руденька.

Не звірятко – просто диво,

Невгамовне, пустотливе.

Вгору-вниз, на гілку, з гілки ...

Хто ж це буде, діти? (білка).

II частина – основна.

1. Тренувальні лексичні вправи.

Вихователь: В українській мові існують такі слова, що позначають одне і теж. Наприклад, жорсткий – твердий, сміливий – хоробрий, ворог – противник, сердитися – злитися, блищати – сяяти. Такі слова називаються синоніми. Підберіть синоніми до слів.

Вихователь: В українській мові існують такі слова, що мають протилежне значення. Наприклад, спека – холод, добро – зло, здоровий – хворий, гіркий – солодкий, білий – чорний, говорити – мовчати, сміятися – плакати. Такі слова називаються антоніми. Підберіть антоніми до слів.

2. Прослуховування українських народних казок. Вихователь може прочитати дітям казки або використати аудіо записи, зроблені видатними діячами мистецтва на сайті <http://ditky.at.ua/load/audioknigi/audiokazki/27>

3. Фізкультхвилинка.

У Милочки-Крутилочки

Є дзига заводна.

діти ходять по колу,

Як заведеш – покрутиться

уявляють, що заводять, кружляють

І спиниться вона.

і зупиняються.

А Милочка-Крутилочка,

Мов дзига, так і так

Все крутиться та крутиться,

кружляють то в один бік,

Не спиниться ніяк.

то в інший.

4. Активне застосування лексичних одиниць у власному мовленні.

Вихователь: Хто є головним героєм казки (будь яка казка з тих, що були прослухані дітьми)? Опишіть його. Який він? Застосуйте синоніми та антоніми для опису. Хто ще був героєм казки? Опишіть усіх героїв казки.

Гра „Теремок”. Діти отримують картки-малюнки з тваринами, нікому їх не показують. Ведучий сидить у дитячому наметі. Діти по одному підходять

до намету, описують тварину з малюнку, а ведучий намагається відгадати, що за тваринка прийшла до теремка, причому можна задавати питання про зовнішність та характер тварини, але не можна її називати. Якщо вгадав – заходь до теремка и т.д.

III частина – завершальна. Підведення підсумків заняття. Оцінювання, рефлексія.

Вихователь: Чому ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося більш за все? Чому?

Тема „У крамниці”

Іменники: крамниця, покупець, продавець, гроші, продукти, цукор, цибуля, товар, каса, рахунок.

Дієслова: купувати, продавати, піти, зважувати, рахувати, вибирати, розглядати, розраховуватися, приміряти, повертати.

Прикметники: овочевий, продуктовий, смачний, дешевий, дорогий, кондитерський, антикварний, книжковий, будівельний, косметичний.

Мета: збагачувати словник дітей на основі знань, уявлень, про довкілля. Продовжувати формувати розуміння вживання узагальнювального поняття крамниці, продовжувати вчити утворювати слова зі здрібніло-пестливими суфіксами -ечк-, -очк-: ліжечко, чашечка, тарілочка тощо, продовжити вчити дітей застосовувати правильний порядок слів у реченні, узгоджувати слова, вчити дітей складати невеличку розповідь-рекламу, розвивати в дітей мовленнєву здогадку.

Очікуваний результат. Збагачення словарного запасу за темою: „Крамниці”. Розвиток лексико-граматичних конструкцій. Розвиток психічних процесів.

Обладнання: текст і малюнок реклами супермаркету, малюнки різноманітних товарів (продукти, побутова техніка, одяг, посуд).

Хід заняття

I частина – ввідна.

1. Організаційний момент.

2. Актуалізація необхідних знань.

Вихователь демонструє дітям картинки великого супермаркету.

Вихователь: це реклама великого супермаркету. Що таке супермаркет? Реклама? Які бувають крамниці? Товари? Що покупці роблять з товаром? За що вони його купують? Хто такі продавці?

II частина – основна.

1. Тренувальні лексичні вправи.

Гра „Створіть речення”. Дітям необхідно скласти речення з набору слів:

- 1) мені, червоні, крамниця, черевики, купили.
- 2) підемо, крамницю, у, мамою, з, татусем, та, завтра.
- 3) купили, хочу, щоб, мені, я, ковзани, року, нового, до.

Вихователь: Що можна купити у крамниці? (іграшки, овочі, продукти, промислові товари, одяг, техніка, посуд, побутова хімія). Які відділи ви знаєте у крамниці? (іграшковий, овочевий, продуктовий, меблевий, спортивний, книжковий, оптика и т.д.)

Гра „Розберіть товари за відділами”. Діти об’єднуються у три команди, кожна команда отримує назву відділу „Посуд”, „Побутова техніка”, „Продукти” та малюнки різноманітних товарів. Дітям необхідно розібрати товари за відділами.

Вихователь: відгадайте загадки та скажіть, в якому відділі можна це купити?

1. Стиснеш – клин, розтиснеш – млин. (Парасолька).
2. Що дістане зубами потилицю? (Гребінець).
3. Книжки читає, а грамоти не знає. Своїх очей не мають, а бачити світ допомагають. (Окуляри).
4. Четверо братів під одним дахом живуть. (Стіл).
5. По стежині, по дорозі, бігти я у них не в змозі.
По снігу не йдуть як слід, до вподоби тільки лід. (ковзани).

6. З подругами й сестрами вона приходить в дім. Оповідання і новини приносить зранку всім. (Книга, газета).

7. Як не бий, він не заплаче,
Тільки сам завзято скаче. (М'яч).

8. Як подивишся на нього,
Бачиш в нім себе самого
Отаким, яким буваєш,
Що це, друже? Відгадаєш? (Дзеркало).

Гра „В іграшковому відділі”. В іграшковому відділі все відрізняється від дорослих речей. Якщо в дорослих ліжка, то іграшкове ліжечко.

Далі діти утворюють нові слова: чашечка, лялечка, платтячко, тарілочка, колісочка, дзеркальце.

2. Фізкультхвилинка.

Щось не хочеться ходити,	<i>Діти крокують на місті.</i>
Треба трохи відпочити.	<i>Руки ставлять на пояс.</i>
Руки вгору, руки вниз,	<i>Піднімають руки.</i>
На сусіда подивисьь,	<i>Дивляться на сусіда.</i>
Плесніть, діти, кілька раз,	<i>Діти плескають у долоні.</i>
Відпочили, ну й гаразд!	

3. Активне застосування лексичних одиниць у власному мовленні.

Вихователь: Прослухайте рекламу: Шановні покупці! У секції „Посуд” ви знайдете якісний, потрібний для вас товар. Для дітей ми реалізуємо іграшковий сервіз: чашечки, тарілочки, вазочки. Секція „Посуд” знаходиться справа від вхідних дверей. Складіть власну розповідь-рекламу.

III частина – завершальна. Підведення підсумків заняття. Оцінювання, рефлексія.

Вихователь: Чому ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося більш за все? Чому?

Тема „Пори року”

Іменники: осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад.

Дієслова: опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає, розквітають.

Прикметники: сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.

Мета: збагачувати активний словник дітей на основі знань і уявлень про довкілля, продовжувати знайомити зі словами-назвами та назвами ознак, характерними для різних пір року, продовжувати вчити відповідати на запитання „Який?”, „Яка?”, розвивати в дітей мовленнєву здогадку.

Очікуваний результат. Збагачення словарного запасу за темою: „Пори року”. Розвиток лексико-граматичних конструкцій. Розвиток психічних процесів.

Обладнання: барви, олівці, бланки та набори слів для розгадування кросвордів, картинки пір року (зима, весна, літо, осінь).

Хід заняття

I частина – ввідна.

Організаційний момент.

Актуалізація необхідних знань.

Діти читають вірші, вихователь запитує, про які пори року йде мова, просить назвати весняні (літні, осінні, зимні) слова з віршику.

Весна. Далекими дорогами прийшла до нас вона,

Ласкавим, теплим дотиком збудила плавні, ліс,

І вже пухнастим котиком біліє верболіз.

І вже травичка кісоньки зелені розпуска,

І вже пташина пісенька полинула з ліска.

Її гаї з долинами чекали вже давно,

Вона й до нас долинула в розчинене вікно.

(П. Дорошко „Весна прийшла”)

Осінь. Листопад холодний усіх вітрів скликає,
І чудове листя з дерева зриває.

Падають листочки, падають всі вряд,
Осінь вже на дворі... Місяць листопад.

(М. Стратієнко „Осіння казочка”)

Зима. Дорога біла стелеться, і краю їй нема.
Сніжок мете. Метелиця. Прийшла до нас зима.
Льодком тоненьким скована, спинилася ріка.
Повита тихим сном вона, весняних днів чека.
І ліс дріма. Безлисною верхівкою поник.
Над ним пісні висвистує лиш вітер-сніговик.

(В. Бичко „Зима”)

Літо. Літо, літо золоте випиває роси
та з пшениченьки плете Україні коси.
Виглядає з-поміж віт вишнями в садочку,
одяга на цілий світ сонячну сорочку.

(А. Загорудний „Літо”)

Вихователь запитує дітей. Чи можуть вони назвати літні місяці, читають віршики про місяці

ЧЕРВЕНЬ

Червень – це черешні, стиглі, соковиті,
Це – червоні вишні, солодом повиті.

ЛИПЕНЬ

Смачно! Злипаються губи, бджілка закінчує лет.
Літечко, красне і любе, липень, солодкий, як мед.

СЕРПЕНЬ

Серп знайшла бабуся і пшениці вжала,
Як снопи в'язати, дітям показала;
Щедрий місяць серпень серпиком назвала.

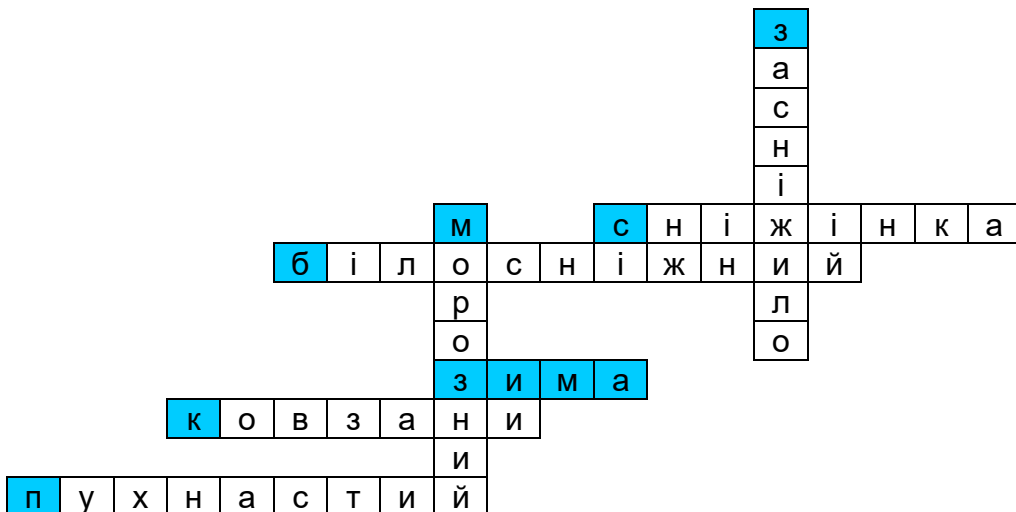
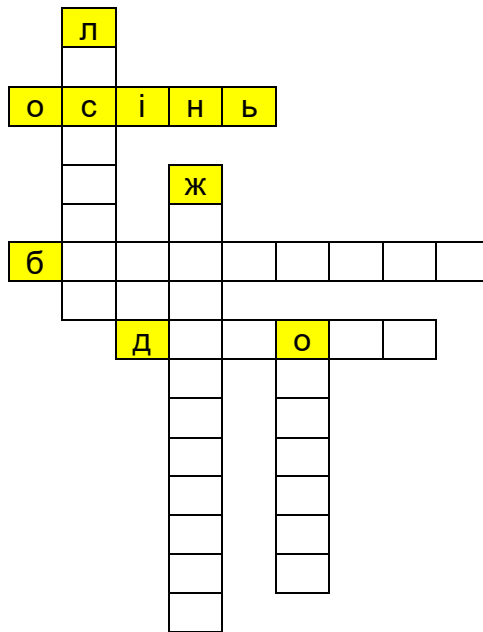
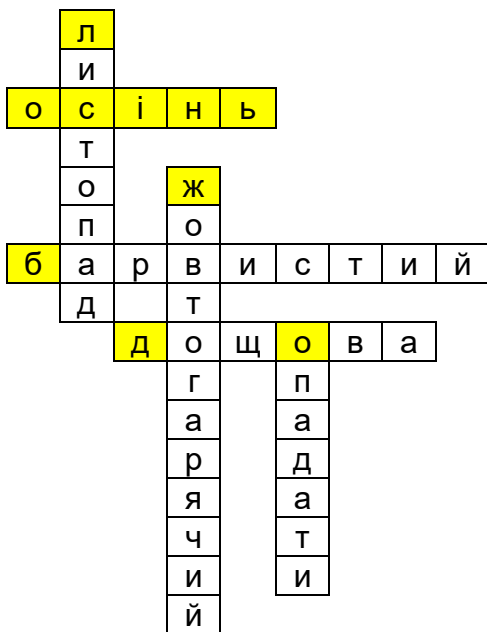
(Л. Голота „Літо”)

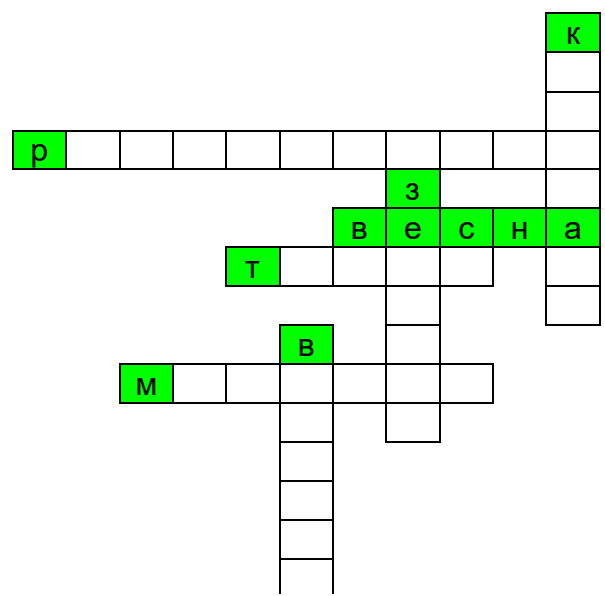
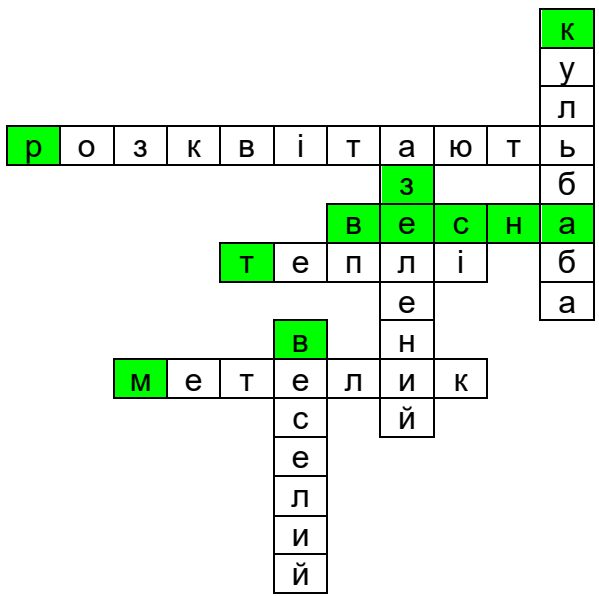
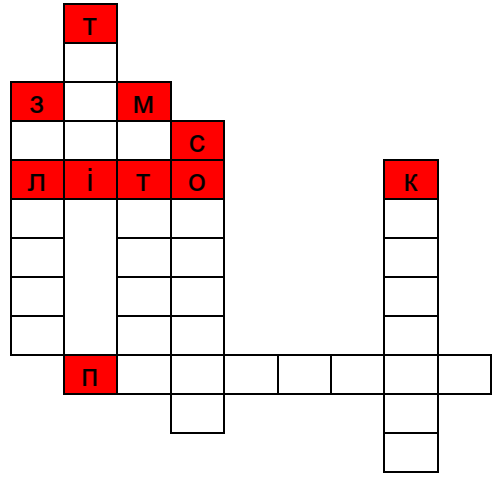
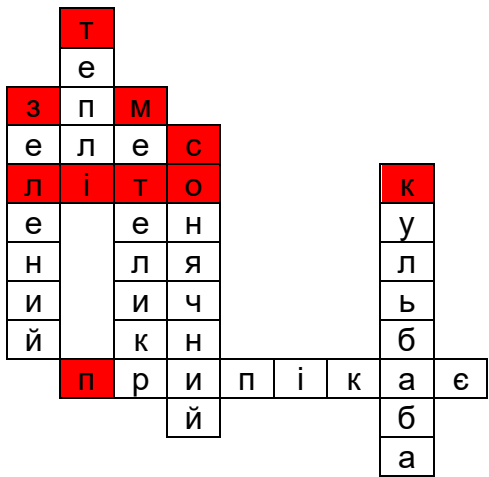
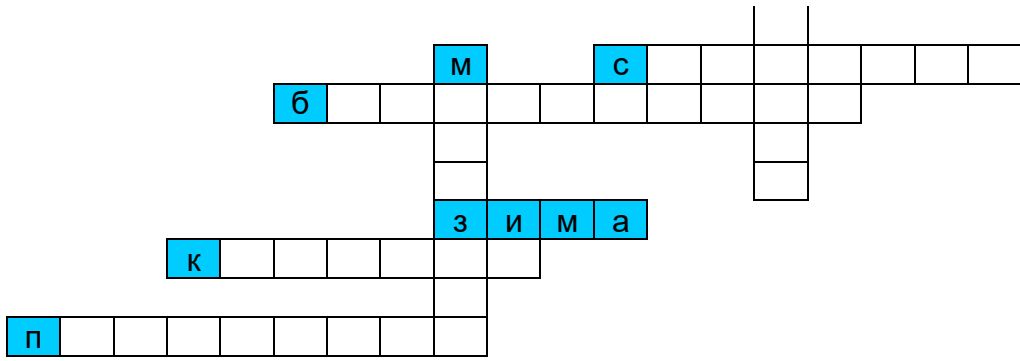
II частина – основна.

1. Тренувальні лексичні вправи.

Діти об'єднуються в 4 команди по порам року, розгадують кросворди.

Дітям роздаються бланки для заповнювання кросвордів та набір слів: осінь, зима, весна, літо, сніжинка, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад, опадати, падати, літає, шурчить, жовтіє, засніжило, кататися, розважатися, збирати, припікає, розквітають, сонячний, дощова, морозний, зелений, теплі, веселий, жовтогарячий, білосніжний, пухнастий, барвистий.





2. Фізкультхвилинка.

Діти стоять у великому колі.

Вийшов травень з лісу,
Лугові вклонився,

роблять крок уперед,
уклоняються,

Од вітрів і сонця луг зазеленів,
пальцями,

піднімають руки і рухають

Вийшов травень з гаю,

роблять крок уперед,

Нивам усміхнувся,

посміхаються,

А до нього раді пташинки повернулися. *махають руками, як крилами.*

3. Активне застосування лексичних одиниць у власному мовленні.

Вихователь пропонує дітям намалювати різні пори року в командах та скласти власні речення зі словами кросворду, відповісти на запитання: Яка зима (весна, осінь, літо)?

III частина – завершальна. Підведення підсумків заняття. Оцінювання, рефлексія.

Вихователь: Чому ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося більш за все? Чому?

Тема „Спорт”

Іменники: футбол, спорт, спортсмен, волейбол, баскетбол, м'яч, гравець, чемпіон, медаль, ковзани.

Дієслова: стрибати, бігти, грати, кидати, плавати, кататися, забивати, перемагати, нагороджувати, тренуватися.

Прикметники: золота, срібна, бронзова, могутній, вольовий, спритний, швидкий, жвавий, спортивний, влучний.

Цілі: збагачувати активний словник дітей на основі знань і уявлень про довкілля, активізувати морально-розумову аналітичну роботу розуму дитини (самопізнання, самовиховання власної особистості), вчити складати невелику розповідь опису своєї зовнішності, розвивати в дітей мовленнєву здогадку.

Очікуваний результат. Збагачення словарного запасу за темою: „Спорт”. Розвиток лексико-граматичних конструкцій. Розвиток психічних процесів.

Обладнання: картки для розмальовування за темою „Спорт”, олівці, барви, картки з наборами слів для вправи „Убери зайве”.

Хід заняття

I частина – ввідна.

Організаційний момент.

Актуалізація необхідних знань.

1. Вихователь: Відгадайте загадки

Гру цю люблять всі на світі:

І батьки, і їхні діти.

М'яч. Удар. І крики: „Го-ол!”.

Пречудова гра ... (футбол).

2. Влітку коні спочивають, взимку діточок катають (лижи, ковзани).

Вихователь: Як ви гадаєте, яка тема нашого заняття сьогодні? (спорт).

Так, сьогодні ми будемо подорожувати до країни Спортландії. Як ви гадаєте, хто там живе? Які люди? Які в них професії (спортсмени, футболісти, волейболісти, фігуристи).

II частина – основна.

1. Тренувальні лексичні вправи.

Вправа „Убери зайве”.

Дітям роздаються картки з наборами слів:

Тренер, гравець, фігурист, футболіст, медаль.

Медаль, м'яч, лижи, ковзани, лук.

Лижки, ковзани, ключка, шайба, м'яч.

Рукавички, м'яч, медаль, тренер, лижи.

2. Фізкультхвилинка.

Вправа „Як називається спортсмен?”

Вихователь: Назвіть людину, яка займається:

Футболом (футболіст), гімнастикою (гімнаст), баскетболом (баскетболіст), тенісом (тенісист), волейболом (волейболіст), плаванням (плавець), боксом (боксер), легкою атлетикою – легкоатлет, шахами – шахіст, хокеєм – хокеїст, боротьбою – борець, велоспортом – велосипедист, стрільбою – стрілок, кінний спорт – наїзник (жокей), фігурним катанням –

фігурист, ковзанярським спортом – ковзаняр, фехтуванням – фехтувальник, картингом – картингіст, стрибками – пригун.

Вправа виконується у формі гри з м'ячем. Діти сидять у колі, вихователь кидає м'яч, називає вид спорту, дитина має назвати людину. Якщо дитина помиляється вперше, вона встає, вдруге – встає на одну ногу, втретє – вибуває з гри.

Вихователь: Яким має бути звичайний мешканець країн Спортландії? (сміливим, жвавим, могутнім, вольовим, швидким и т.д.)

Вихователь: А чим нагороджують спортсменів (медалями). Якими? Золотими, срібними, бронзовими.

3. Активне застосування лексичних одиниць у власному мовленні.

Вихователь: Які види спорту бувають? (Зимові, літні). Діти об'єднуються в дві команди – зимові та літні спортивні ігри.

Вихователь: назвіть як можна більше видів спорту (зимових або літніх).

Вправа „Складання власних речень”.

Діти об'єднуються в три команди та отримують картки з лексичними одиницями, вихователь пропонує їм скласти власні речення з цих слів: футбол, спорт, спортсмен, волейбол, баскетбол, м'яч, гравець, чемпіон, медаль, ковзани, стрибати, бігти, грати, кидати, плавати, кататися, забивати, перемагати, нагороджувати, тренуватися, золота, срібна, бронзова, могутній, вольовий, спритний, швидкий, жвавий, спортивний, влучний.

Кожній команді пропонується обрати картку для розмальовування за темою „Спорт” у залежності від того, яким видом спорту вони хотіли б займатися. Після розмальовування їм пропонується розповісти, що вони знають про цей вид спорту та чому вони обрали саме його.

III частина – завершальна. Підведення підсумків заняття. Оцінювання, рефлексія.

Команда, яка складе більше вірних речень у попередніх вправах нагороджується золотою медаллю, друга – срібною, третя – бронзовою.

Вихователь: Чому ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося більш за все? Чому?

Тема „Я”

Іменники: я, родина, брат, сестра, обличчя, тулуб, друг, іграшки, мати, тато.

Дієслова: любити, гуляти, спати, розмовляти, розважатися, вчитися, гратися, телефонувати, подобатися, читати.

Прикметники: красивий, чорнявий, маленький, старший, цікавий, молодший, турботлива, приємний, вихований, повчальний.

Цілі: збагачувати активний словник дітей на основі знань і уявлень про довкілля, активізувати морально-розумову аналітичну роботу розуму дитини (самопізнання, самовиховання власної особистості), вчити складати невелику розповідь опису своєї зовнішності, розвивати в дітей мовленнєву здогадку.

Очікуваний результат. Збагачення словарного запасу з теми: „Я, моя сім’я”. Розвиток лексико-граматичних конструкцій. Розвиток психічних процесів.

Обладнання: дзеркальце для кожної дитини, малюнки бабусі, дідуса, дівчинки, хлопчика, курки, собаки, kota.

Хід заняття

I частина – ввідна.

Організаційний момент.

Актуалізація необхідних знань.

Вихователь: Відгадайте загадки. Хто ранком ходить на чотирьох ногах, удень – на двох, а ввечері – на трьох? (Людина) Не сіють, не саджають – самі виростають (Волосся). Повен хлівець білих овець (Зуби в роті). На ніч два віконця самі закриваються, а зі сходом сонця самі відкриваються (Очі). Ношу їх багато років, а кількість їх не знаю (Волосся). У двох матерів по п’ять синів, одне ім’я всім (Пальці). Солоне, а не сіль, біжить, а не річка, блищить, а не золото. Коли б угадати, та менш його знати! (Сльози). Один говорить,

двоє дивляться, двоє слухають (Язик, очі, вуха). Книги читають, а грамоти не знають. Своїх очей не мають, а бачити світ допомагають (Окуляри). Тонкий, довгий, у траві не знайти (Волос). Все життя один одного наздоганяють, а обігнати один одного не можуть (Ноги). Завжди в роті, а не проковтнеш (Язик).

Вихователь: Закінчить віршик.

Мама, тато, дід, бабуся –

Всіх назву, не помилюся.

Старший братик і сестричка,

В нас сімейка невеличка.

Не спиняйте, бо зіб'юся:

Мама, тато, дід, бабуся,

Старший брат, сестра і я –

Отака у нас... (сім'я).

Вихователь: Як ще можна назвати сім'ю? (Родина).

II частина – основна.

1. Тренувальні лексичні вправи.

Вихователь: Подивіться на картинку бабусі. Ким вона була раніше? (дитиною, дівчинкою, жінкою, мамою, ученицею). Подивіться на малюнки и скажіть, хто ким був раніше? (демонструються малюнки).

Вправа „Склади словосполучення”.

Діти отримують картки з іменниками та прикметниками, складають словосполучення по черзі в кожній команді.

Прикметники: довге, гарне, курчаче, чорняве, коротке, красивий, широкий, великий, маленький, яскравий, великі, темні, гарні, зелені, блакитні, маленькі, втомлені, добре, кругле, худе, загоріле, серйозне, рум'яне, бліде, великі, маленькі, великий, маленький, товстий, красний, пухнасті, тонкі, темні, безбарвні.

Іменники: волосся, рот, очі, обличчя, вуха, ніс, брови.

Діти об'єднуються у чотири команди. Кожна команда отримує малюнок, описує зовнішність зображеної людини, використовуючи складені словосполучення.

Вихователь: як ви вважаєте, що ці люди полюбляють робити? (Читати, гуляти, гратися, писати и т.д.). Який в них характер?

2. Фізкультхвилинка.

Різні є на світі сім'ї:

Діти крокують на місці.

І маленькі, і великі.

Діти присідають і встають.

Різні люди в тих родинах:

Діти розводять руками в сторони.

Тата, мами і дитинки

Показують пальчиком неначе рахують.

3. Активне застосування лексичних одиниць у власному мовленні.

Вихователь: відгадайте загадку:

Як подивишся на нього,

Бачиш в нім себе самого

Отаким, яким буваєш,

Що це, друже? Відгадаєш? (Дзеркало).

Прослухайте віршик.

Зазирнув я в дзеркальце,

Запитав:

– Хто це?

Пояснило дзеркальце:

– Це твоє лице.

– Руки де поділися?

Ноги мої – де?

Щось я їх не бачу

В дзеркальці ніде...

– Міг би весь вміститися

В дзеркальці, але...

Хлопчик ти великий,

А я ще – мале.

(Ігор Січовик, Дзеркальце і я).

Вихователь: Подивіться в дзеркальце, опишіть себе, на кого ти схожий? Що ти любиєш робити? Який ти? Діти розглядають себе у дзеркальці та складають речення про свою зовнішність. (В мене золоте довге волосся. Я схожий на свою бабусю. Я люблю гратися, гуляти, читати и т.д.)

III частина – завершальна. Підведення підсумків заняття. Оцінювання, рефлексія.

Вихователь: Чому ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося більш за все? Чому?

Тема „Подорож у країну слів”

Мета: розширювати словниковий запас дітей через словесно-мовні ігри. Формувати вміння римувати слова, погоджуючи закінчення. Спонукає використовувати в мові більше додавальних, епітетів, порівнянь.

Обладнання: костюм феї; аудіозаписи – шум моря, фрагмент композиції „Ранок” Э. Грига, пісня „Посмішка”, збірка класичної музики; картонне „сонце”, „хмари” різної форми, кошик, морські камені.

Словник. Іменники: подорож, літак, поїзд, автобус, квиток, путівка, дорога, вагон, вокзал, країна. Дієслова: літати, їхати, відпочивати, подорожувати, дивитися, відвідувати, замовляти, фотографувати, запрошувати, сідати. Прикметники: довга, коротка, швидкий, захоплюючий, мальовничий, морська, кругосвітня, привітний, гостинний, зарубіжна.

Хід заняття :

Організаційний момент. Експериментатор в образі Феї з Країни Слів запрошує до себе в гості всіх дітей.

1. Питання та відповіді. Діти відповідають на питання: „На чому можна рушити у подорож?”

Експериментатор зачитує вірш:

Я малюю диво-поїзд
не простий, а чарівний.

Їде мій барвистий поїзд,
подивіться, ось який:

в розмальованих вагонах
паровоз везе діток,
і привітно на перонах
подає гучний гудок.

Стільки в поїзда вагонів.
як у мене олівців:
жовтий, синій та червоний,
ще й зелений – у кінці.

2. Діти, відправляючись у подорож, на кожній станції шукають слова. Находячи одне слово, вони добирають пару до слова: наприклад, дорога-довга, поїзд – скорий і т. ін.

3. Експериментатор зачитує вірш на іншій станції.

Я слова знайду скрізь –

І на небі, і в воді

На підлозі, на стелі

На носі і на руці.

Ви не чули такого?

Не біда! Зіграємо в слово!

Експериментатор пропонує знайти слова на небі та на землі. (Відповіді дітей).

4. Гра. Експериментатор роздає камінчики, пропонує дітям пограти з ними покатати їх в долонях та складати в мішечок, кожен камінь – це чарівне слово. Діти кладуть в мішечок камінь та висловлюють враження від яскравої подорожі.

5. Підведення підсумків. Експериментатор пропонує дітям намалювати на своєму камені що-небудь добре та подарувати їх своїм друзям або рідним.

