

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО

САПРИКІНА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 373.2 : 372.3

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ
У ПРОЦЕСІ
ХУДОЖНЬО-ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська мова)

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Одеса – 2008

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник - доктор педагогічних наук, професор

Гавриш Наталія Василівна,

Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка,
завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти.

Офіційні опоненти - доктор педагогічних наук, професор

Крутій Катерина Леонідівна,

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, проректор з наукової роботи і стратегічного напрямку, завідувач кафедри дошкільної освіти;

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Науменко Тетяна Іванівна,

практичний психолог дошкільного навчального закладу № 155 м. Київ.

Захист відбудеться „ 28” березня 2008 року о 10 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 41.053.01 при Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського за адресою: 65029, м. Одеса, вул. Нищинського, 1.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26.

Автореферат розісланий „ 15 ” лютого 2008 року

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

О.С. Трифонова

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження зумовлена особливою сензитивністю раннього віку для формування різних форм мовленнєвого спілкування, адже своєчасне й повноцінне оволодіння мовленням є передумовою розумової активності в подальшому дорослому житті (Н. Аксаріна, А. Богуш, М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко, Ф. Сохін, Є. Тихєєва та ін.).

Мовленнєвий розвиток дітей третього року життя досліджувався ученими в різних аспектах, зокрема: механізми породження мовлення (В. Бельтюков, Н. Бехтерева, Н. Жинкін, В. Каменська, М. Красногорський, У. Пенфільд, Т. Хризман та ін.), етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горєлов, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов та ін.); діяльнісний підхід до проблем розвитку мовлення (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтєєв, О. Шахнарович та ін.), взаємозв'язок розвитку мовлення та мислення в онтогенезі (А. Валлон, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Горєлов, О. Лурія, Г. Люблінська, Я. Неверович, Ж. Піаже та ін.), фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздєв, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва та ін.), залежність розвитку мовлення від становлення спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, Н. Лєпська, М. Лісіна та ін.), закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна та ін.).

У контексті окреслених напрямів досліджувалася проблема предметної діяльності як передумови мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, зокрема особливості виникнення й засвоєння предметних дій (Р. Абрамович-Лехтман, М. Денисова, М. Кістяковська, Н. Фігурін, Ф. Фрадкіна та ін.), взаємозв'язок предметної діяльності з розвитком мислення та мовлення (Д. Ельконін, М. Єлагіна, М. Кольцова, М. Лісіна, Г. Ляміна, С. Новосьолова, Г. Розенгарт-Пупко та ін.), розвиток предметної діяльності в контексті сенсорного розвитку (Л. Венгер, О. Запорожець, Г. Розенгарт-Пупко, М. Щелованов та ін.).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що наявна традиційна методика розвитку мовлення (В. Гербова, Г. Ляміна, Л. Павлова, В. Петрова) передбачає формування уявлень та набуття знань у дітей раннього віку, що здійснюється у межах спеціально організованих індивідуально-групових і групових занять, які дещо стримують емоційні прояви малюків. Водночас на необхідність стимулювання емоційного розвитку як чинника активізації мовлення дітей раннього віку наголошують Н. Аксаріна, А. Богуш, М. Кістяковська, М. Лісіна, Т. Науменко, Н. Щелованов. Незважаючи на проведені дослідження в цій галузі, емоційний компонент розвитку мовлення у процесі предметної діяльності дітей раннього віку залишається недостатньо теоретично та методично розробленим.

Предметна діяльність, збагачена художнім словом, матеріалом та спрямована на створення певного художнього образу, є значущим чинником розвитку активного мовлення дітей раннього віку. Саме емоційний компонент різних видів діяльності виявляється вирішальним чинником, що стимулює розвиток мовлення у цьому віці (А. Богуш, Г. Бреслав, Л. Виготський, Н. Єжкова, О. Запорожець, К. Ізард, О. Кононко, А. Кошелєва, О. Леонтьєв, Т. Науменко, Т.Постоян, С. Рубінштейн).

Отже, існує протиріччя між потребою в сучасній оновленій інноваційній методиці роботи з дітьми раннього віку та наявною традиційною методикою, що не відповідає повною мірою особливостям мовленнєвого розвитку сучасних дітей та не ґрунтується на принципі інтеграції як провідному в організації освітнього процесу в групах раннього віку. Це й зумовило вибір теми дослідження: „Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалось у межах теми „Система підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти” (№ держреєстрації 0104U005504), що входить до тематичного плану кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автором досліджувався розвиток активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності. Тема затверджена Вченою радою Луганського національного педагогічного університету (протокол № 2 від 01.10.2004) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 25.01.2005).

Мета дослідження - визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати поняття „мовленнєві жанри”, „дитячий персональний дискурс”; уточнити сутність поняття „художньо-предметна діяльність” стосовно дітей третього року життя.
2. Визначити особливості прояву мовленнєвої активності та мовленнєвих дій дітей третього року життя у художньо-предметній діяльності та з'ясувати місце емоційного компонента у процесі розвитку активного мовлення дітей третього року життя.
3. Виявити критерії та показники, охарактеризувати рівні розвитку активного мовлення дітей третього року життя.
4. Розробити й апробувати експериментальну методику розвитку активного мовлення дітей третього року життя, визначити педагогічні умови її реалізації.

Об'єкт дослідження - процес мовленнєвого розвитку дітей третього року життя.

Предмет дослідження - педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності.

Гіпотеза дослідження: розвиток активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності відбуватиметься успішно, якщо будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення (від елементарних етикетних моделей до участі в розмові з дорослим, іншою дитиною, іграшкою) у процесі художньо-предметної комунікації;
- поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога;
- стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

Для досягнення поставлених цілей та завдань були використані такі **методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз (історико-педагогічний, теоретичний, порівняльний) філософської, лінгводидактичної, психолінгвістичної, нейролінгвістичної та психолого-педагогічної літератури з питань розвитку та навчання мови дітей раннього віку; *емпіричні:* спостереження за діяльністю дітей груп раннього віку дошкільних навчальних закладів, опитування, комплексна діагностика для з'ясування рівня мовленнєвого розвитку дітей третього року життя, анкетування батьків та вихователів груп раннього віку з метою виявлення їхньої обізнаності щодо особливостей мовленнєвої роботи з дітьми означеного віку; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) з метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов; *методи математичної обробки* одержаних результатів дослідження.

Базою дослідження виступили групи раннього віку дошкільних навчальних закладів міста Луганська №№ 25, 50; Луганської області (ДОУ „Колосок” с. Білого та ДОУ „Оленка” с. Першозванівки), Донецької області (ДНЗ № 38 м. Горлівки). Експериментом було охоплено 104 дитини третього року життя, понад 100 батьків та 140 слухачів курсів підвищення кваліфікації вихователів дитячих закладів при Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

Наукова новизна дослідження: уперше визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення (від елементарних етикетних моделей до участі в розмові з дорослим, іншою дитиною, іграшкою) у процесі художньо-предметної комунікації; поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога; стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова; науково обґрунтовано поняття „мовленнєві жанри”, „дитячий персональний дискурс” стосовно дітей третього року життя; уточнено категоріальні та сутнісні ознаки поняття „художньо-предметна

діяльність”, охарактеризовано особливості прояву мовленнєвої активності та мовленнєвих дій дітей третього року життя у цій діяльності; з’ясовано місце емоційного компонента у процесі розвитку активного мовлення дітей третього року життя. Визначено критерії розвитку активного мовлення (ініціативність, самостійність, адекватність), охарактеризовано рівні мовленнєвого розвитку дітей третього року життя (достатній, середній, низький). Дістала подальшого розвитку комплексна діагностична методика оцінки розвитку активного мовлення дітей третього року життя, зокрема методика роботи з дітьми раннього віку з розвитку мовлення у художньо-предметній діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у розробці експериментальної методики розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності. Презентовано програму розвитку активного мовлення дітей третього року життя: сформульовано завдання, розроблено зміст художньо-предметної діяльності, представлено засоби реалізації педагогічних умов на кожному з етапів роботи. Розроблено серії наочного матеріалу, іграшок, дидактичних ігор, які можуть забезпечити зміст художньо-предметної діяльності, дібрано художні тексти для дітей третього року життя. Запропонована в дослідженні комплексна діагностика рівнів мовленнєвого розвитку дітей третього року життя (критерії і показники розвитку активного мовлення дітей) може бути використана вихователями та батьками в роботі з дітьми раннього віку. Визначені педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності допоможуть практикам організувати роботу з розвитку мовлення дітей раннього віку. Матеріали дисертації можуть бути використані при розробці методичних рекомендацій для вихователів дошкільних закладів, лекційних курсів із дошкільної лінгводидактики, психолінгвістики для студентів спеціальності „Дошкільне виховання”.

Експериментальна методика була впроваджена в роботу дошкільних навчальних закладів м. Луганська (акт № 56 від 19.03.2007; акт № 16 від 12.04.2007; акт № 24 від 07.05.2007; акт № 165 від 8.10.2007), Луганської області (акт № 89 від 15.05.2007; акт № 74 від 05.06.2007), м. Горлівки Донецької області (акт № 85 від 11.04.2007) та в роботу курсів підвищення кваліфікації вихователів дошкільних закладів при Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (акт № 154 від 18.04.2007).

Достовірність висновків і результатів дослідження забезпечується опертям на психолінгвістичні, психолого-педагогічні та науково-методичні підходи у визначенні основних напрямків дослідження, застосуванням комплексу методів його проведення, адекватних об’єкту, меті й завданням вирішуваної проблеми, а також кількісним і якісним аналізом результатів дослідження.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки, результати дослідження обговорювалися та доповідалися на Міжнародній ювілейній науковій конференції, присвяченій 100-річчю з дня народження О. Запорожця (Москва, 2005), міжнародних

науково-практичних конференціях: „Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ ст.” (Луганськ, 2005); „Проблеми та шляхи впровадження інтегрованого навчання й виховання дітей з особливими потребами” (Луганськ, 2005), „Дошкільна освіта: традиції та перспективи”, присвячена 150-річчю з дня народження С. Русової (Луганськ, 2006), „Ціннісні пріоритети ХХІ століття у контексті міжкультурних контактів” (Луганськ, 2006), „Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей” (Орел, 2006); всеукраїнських науково-практичних конференціях: „Особливості освіти дітей шестирічного віку” (Київ, 2004), „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктивної парадигми освіти” (Слов’янськ, 2007), та на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти, аспірантських семінарах Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Публікації. Основні положення та результати дослідження викладено в 9 одноосібних публікаціях автора, з них 1 навчально-методичний посібник, 4 статті у фахових виданнях України.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (262 найменування). Загальний обсяг дисертації – 182 сторінки. Робота містить 18 таблиць, 10 рисунків, що займають 11 сторінок основного тексту, 10 додатків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, визначено мету, завдання, об’єкт, предмет, сформульовано гіпотезу, розкрито наукову новизну, практичне значення здобутих результатів, подано дані про апробацію основних положень і структуру дисертації.

У **першому розділі** – „Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей раннього віку” досліджено психолінгвістичний аспект розвитку активного мовлення в ранньому віці, розкрито сутність діяльнісного підходу до розвитку мовлення, охарактеризовано механізм розвитку активного мовлення, визначено теоретичні положення методики розвитку мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності.

Виникнення мовленнєвої діяльності в ранньому віці зумовлене низкою психофізіологічних особливостей розвитку в ранньому дитинстві. Розвиток рухової системи спричинює виникнення таких важливих новоутворень першого року життя, як сидіння, прямостояння та прямоходіння, що є передумовою подальшого повноцінного психічного розвитку. Тісний розвиток рухової та сенсорної системи породжують маніпулятивні дії, що є витоками формування предметних дій. Руховий та перцептивний розвиток дитини відбувається виключно за умови спілкування з дорослим.

Виникнення й формування потреби у спілкуванні є важливою психологічною передумовою мовленнєвої діяльності. На тлі емоційного спілкування відбувається формування предметної діяльності: маніпулятивні дії поступово перетворюються в орієнтовні дії, які переходять у предметно-специфічні, а згодом стають предметно-опосередкованими. Виникнення знарядєвих дій із предметно-опосередкованих свідчить про певну сформованість предметної діяльності, що в ранньому віці визначається як практична діяльність, спрямована на виокремлення та засвоєння якостей предметів, а також набуття досвіду їх використання у зв'язку з наданою предметам суспільною функцією (П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Новосьолова).

Дослідження учених (З. Богуславська, О. Запорожець, М. Лісіна) підтверджують поетапність розвитку форм спілкування: упродовж раннього дитинства з'являються й замінюють одна одну три форми спілкування: ситуативно-особистісна (емоційна), ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна. Кожну з форм зумовлено потребами в ній і засобами реалізації. Спільна предметна діяльність, де дорослий посідає провідне місце, зумовлює виникнення ситуативно-ділової форми спілкування, у якій закладається основа мовленнєвих функцій. Реакція на вербальне звернення дорослого в контексті ситуативно-ділового спілкування є передумовою виникнення первісного розуміння мовлення дорослого. Отже, предметна діяльність, що поступово набуває ігрового характеру, зумовлює формування у дитини нового типу сприйняття – сприйняття, опосередкованого словом (Д. Ельконін, М. Кольцова, М. Красногорський). З розвитком змісту словесного сигналу починає формуватися друга сигнальна система, в основі якої лежить чуттєвий досвід дитини, отриманий у процесі практичної діяльності. Надбудова другої сигнальної системи над першою здійснюється за рахунок росту і дозрівання вродженої морфології мозку та першої сигнальної системи і зумовлена двома соціальними чинниками: навчанням дітей предметних дій та мови. Структура механізму мовлення виникає на основі навчання дітей предметних дій, у процесі яких у мозок надходить безліч нервових імпульсів (А. Іванов-Смоленський). У ході спільної з дорослим предметної діяльності в період другого півріччя першого року життя з'являється новий тип спілкування – спілкування на основі розуміння як результат утворення умовних зв'язків (М. Кольцова, М. Красногорський). Повноцінність такого спілкування стає можливою лише за умови діалогічної позиції дорослого, яка спонукає нерегламентовану мовленнєву активність дитини (Т. Румер). Відтак, у ході спільної з дорослим предметної діяльності, на основі розуміння, виникає активне мовлення – найважливіше новоутворення раннього дитинства.

Когнітивний розвиток особистості пов'язаний із процесом збагачення мовленнєвих жанрів. Дослідники (М. Бахтін, К. Сєдов) визначають мовленнєві жанри як комунікативно-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей. З огляду на узагальнене й широке значення мовленнєвого жанру, ми вживаємо цей термін відповідно типових мовленнєвих ситуацій у період становлення й розвитку мовлення. Так, під мовленнєвим жанром розуміємо ситуації

соціальної взаємодії, що повторюються, мають виражений „ритуал” виконання, а отже, характеризуються певною усталеністю.

Розвиток теорії мовленнєвих жанрів розглядається у контексті дискурсивної лінгвістики, зокрема дитячого персонального дискурсу, під яким розуміємо комунікативний простір, що відображає буденну мовленнєву поведінку особистості та виявляє у ньому вміння застосовувати вербальні й невербальні засоби для обслуговування конкретної ситуації. Розвиток жанрового мислення починається з протожанрової системи до словесного етапу розвитку мовлення, що є субжанрами (К. Сєдов): мовленнєві прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву емоційних станів та етикетні субжанри. На етапі становлення мовлення актуалізуються жанри вираження стану та прохання, при цьому зберігаються субжанри, що мали місце на дословесному етапі. На етапі власне мовленнєвої діяльності наявна жанрова система збагачується жанрами інституціонального дискурсу в контексті ігрових ситуацій (С. Цейтлін).

Відповідно до того, що в ранньому дитинстві кожен із видів діяльності є макродіяльністю за своєю структурою, вважаємо доцільним виокремити такі її різновиди, які відрізняються співвідношенням компонентів: предметно-мовленнєва діяльність, яку ми визначаємо як таку, що зумовлена певним предметним змістом, у якій мовлення як невід’ємний компонент виконує не провідну, а допоміжну роль, та мовленнєво-предметна, визначена нами як діяльність, зумовлена певним предметним змістом, стрижнем якої є діалогічна взаємодія дорослого та дитини, що характеризується наявністю або виникненням спільної мети та певним мовленнєвим результатом. Взаємодія дорослого з дитиною у контексті означених видів діяльності є діалогічною взаємодією. Теоретичні дослідження проблеми дали підставу виокремити такі види діалогу дорослого з дитиною: емоційно-предметні – діалоги, у яких дитина повідомляє про свої бажання та емоції, а дорослий привертає увагу дитини до предметів та дій з ними (Н. Лєпська); предметно-дієві – діалоги, у яких дорослий коментує, тобто вербалізує ті дії, які він виконує сам, або ті, яких прагне навчити дитину (Н. Лєпська), багатоголосий діалог – форма спілкування, у якій кожний з партнерів активно висловлюється, але не помічає реакції з боку партнерів та не відповідає на їхні репліки (А. Арушанова); діалогізований монолог – форма спілкування, у якій здебільшого говорить дорослий – ставить запитання й здебільшого сам, замість дитини, на них відповідає (О. Казарцева).

Фундаментальні дослідження виникнення і формування предметних дій та найпростіших ігрових дій здебільшого зосереджені на процесі формування самої дії та її впливу на розвиток інтелекту (Д. Ельконін, М. Кістяковська, С. Новосьолова, Н. Фігурін, Ф. Фрадкіна). Проте емоційний компонент предметних та ігрових дій залишається поза увагою науковців. На нашу думку, значення емоцій у ранньому дошкільному віці, „періоді глибокої афектності”, є надзвичайно важливим (А. Валлон). Сенсорний розвиток дитини третього року життя найактивніше відбувається у предметно-ігровій, елементарній образотворчій і мовленнєвій діяльності. Домінуючий вплив на

сенсорні процеси пояснюється тим, що сенсорна та емоційна сфери взаємообумовлені: емоції супроводжують відчуття та сприйняття. Традиційна система сенсорного виховання (наукова школа Л. Венгера), яка полягає у зіставленні властивостей об'єктів, що сприймаються, з попередньо засвоєними системами сенсорних еталонів, спрямована насамперед на розвиток у дитини інтелектуальних здібностей до узагальнення, абстрагування тощо. Проте емоційний компонент у класичній системі сенсорного виховання, на жаль, залишається поза увагою науковців.

Учені (Л. Виготський, Н. Єжкова, О. Запорожець, А. Кошелева, Т.Постоян) доводять, що засвоєння дитиною предметного змісту докільця відбувається у контексті вже сформованого емоційного контакту з дорослим. Емоційний компонент є домінуючим при орієнтації дитини на дорослого. Тільки за умови особливих афективних взаємин дитини та дорослого виникає наслідування та інші форми взаємодії. Такий емоційний стан зумовлює процес і результат діяльності як предметно-ігрової, так і мовленнєвої. Саме у створеній дорослим предметно-ігровій ситуації, у результаті цікавих для дитини дій набуває сили активізуюча функція емоції, яка, у свою чергу, викликає появу в дитини мовленнєвих дій і стимулює їх розвиток. Адаже мовлення у різних його формах, жанрах є одним із ключових способів вираження, відбиття самості, зокрема емоційного стану. Збагачення такої ситуації естетичним компонентом робить ситуацію ще більш впливовою на емоційний стан дитини. Почуття, що виникають від сприйняття художнього образу, мають значно більшу емоційну наповненість, і тому максимально стимулюють мовлення. Отже, естетичний компонент у предметній діяльності розглядається нами як важливий стимул щодо активного мовлення у дітей третього року життя.

Усвідомлюючи важливість емоційної насиченості змісту предметної, ігрової та елементарної художньої діяльності та її безпосередній вплив на розвиток активного мовлення, визначаємо художньо-предметну діяльність як діяльність, у якій дії з предметами збагачені художнім словом та матеріалом, що спричинює активність дитячого мовлення. Модель становлення художньо-предметної діяльності представлена трьома етапами: етап орієнтовних дій → етап специфічних дій → етап опосередкованих дій (Рис. 1).

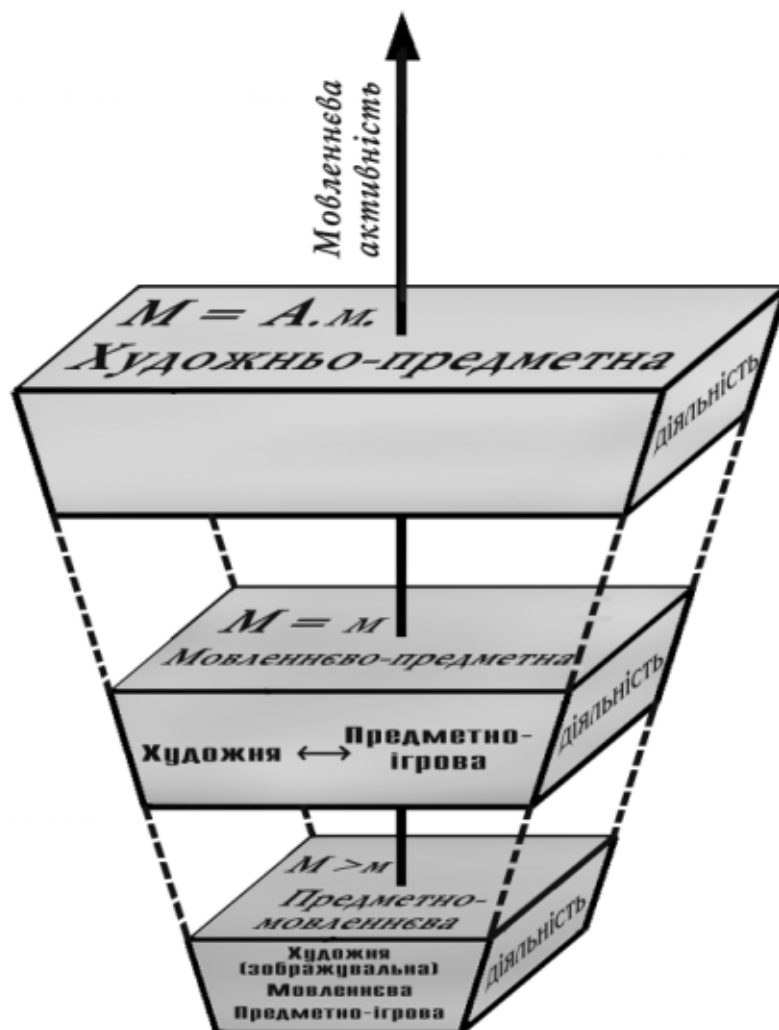


Рис. 1. Модель динаміки мовленнєвого змісту художньо-предметної діяльності (М – мовлення дорослого, м – мовлення дитини, А. м. – активне мовлення дитини)

Мовленнєва діяльність пронизує усі три етапи, проте її функції якісно змінюються на кожному з етапів. Роль дорослого є провідною у формуванні предметної, ігрової й мовленнєвої діяльності на ранніх етапах розвитку (Д. Ельконін, М. Єлагіна, М. Лісіна, С. Новосолова). Доцільним є визначення співвідношення між самостійною діяльністю дітей та допомогою дорослого у формі показу способів дій та вербальних пояснень. Так, на етапі орієнтовних дій мовленнєва діяльність дорослого виконує кілька функцій: мотивуючу, супровідну, вказівну та оцінювальну. Мотивуюча функція реалізується у процесі включення дитини в ігрову ситуацію та стимулюванні інтересу в процесі. Знаряддям формування мотиву, окрім вербальних засобів, може бути предмет або іграшка. Супровідна – пов'язана з показом способів дій. Вказівна полягає у словесних інструкціях відповідно до репродуктивного виконання дій. Оцінювальна функція мовлення дорослого полягає у вербальному позитивному оцінюванні правильності дій дитини, що надає упевненості та

спонукає малюка до кількарразового повторення. Взаємодія між дорослим і дитиною на цьому етапі набуває форм діалогізованого монологу та емоційно-предметного діалогу.

На етапі специфічних дій, з огляду на певну самостійність дитини в художньо-предметній діяльності, набувають значущості вказівна та оцінювальна функції мовлення дорослого. Виконання дій дитиною уже не потребує взірця, достатньою є вербальна вказівка. Цей факт збільшує вимоги до розуміння дитиною мовлення дорослого, що, у свою чергу, вимагає оцінювання правильності розуміння та виконання дії. На цьому етапі не втрачають актуальності діалогізований монолог та емоційно-предметний діалог, а також з'являється предметно-дієвий діалог.

На третьому – етапі опосередкованих дій, дорослий хоча й ініціює художньо-предметну ситуацію, але впливає на процес ззовні, стимулюючи активне мовлення дитини через саму ігрову ситуацію, іграшки, спілкування з іншими дітьми тощо. Дорослий допомагає у виборі матеріалу для створення образу, коректує виконання та оцінює результат. Отже, серед функції мовлення дорослого на цьому етапі актуалізуються коректувальна та оцінювальна. Серед різноманітних форм спілкування набуває значущості багатоголосий діалог.

У визначенні механізмів становлення активного мовлення у ранньому віці науковці (С. Радомська, Т. Ушакова) підкреслюють важливість не лише наслідування, а й включення механізмів продукування мовленнєвих дій. Досить поширеним є науковий погляд на природу появи мовлення, за якого перші речення-судження починаються з наслідування мовлення дорослого, а творчі механізми включаються значно пізніше, після того, як дитина оволодіє певною мірою розмовним мовленням. Наважимося стверджувати, що творчі механізми починають включатися паралельно з репродуктивними у процесі оволодіння мовленням дитиною. Визначені теоретичні положення стали підґрунтям для проведення експериментальної роботи.

У другому розділі – „Експериментальне дослідження мовленнєвого розвитку дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності” визначено рівні розвитку активного мовлення дітей третього року життя на основі розробленого критеріального апарату, педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя; проаналізовано динаміку мовленнєвого розвитку дітей під впливом спеціально організованої художньо-предметної діяльності.

Результати пілотажного експерименту засвідчили низький рівень розвитку активного мовлення у дітей раннього віку, що змусило включити в систему комплексної діагностики, крім визначення рівнів активного мовлення, й дослідження розуміння ними мовлення дорослого. До критеріїв розвитку розуміння мовлення були віднесені: *ступінь узагальнення*, який характеризувався такими показниками, як уміння ідентифікувати предмети та вміння їх систематизувати; *інтерес до мовлення* з такими показниками: виконання мовленнєвих інструкцій, розуміння художнього тексту.

Критеріями розвитку активного мовлення дітей третього року життя визначено: *ініціативність*, що характеризувалася такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю у мовленні елементів продукування; *самостійність* із показниками: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз; *адекватність*, показниками якої виступили: словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії.

Методика констатувального етапу передбачала виконання дітьми завдань на спеціально розробленому дидактичному матеріалі, що були спрямовані на визначення особливостей розуміння та активного мовлення дітей.

Достатній рівень виявлено у дітей (2,5 % дітей контрольної та 4 % –експериментальної групи), які проявляли стійкий інтерес до мовлення дорослого, виконували мовленнєві інструкції дорослого, нерідко виявляли ініціативу у виконанні доручень, часто коментували й мотивували власні дії. За власною ініціативою самостійно склали кілька речень за змістом картинки або в контексті життєвої ситуації. Ці висловлювання були як репродуктивного, так і творчого характеру. У мовленні дітей спостерігались елементи продукування. Художній текст викликав інтерес: такі діти активно слухали, запитували незрозуміле, відповідали на запитання, охоче брали участь у переказі невеликих за обсягом простих текстів, розповідали вірші. В активному словнику були присутні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення другого та третього ступеня.

У дітей, які виявили середній рівень розвитку активного мовлення (40% дітей контрольної та 47,8 % – експериментальної груп) відзначено інтерес до мовлення дорослого, виконання мовленнєвих інструкцій та доручень дорослого, при цьому власна ініціатива виявлялася дітьми дуже рідко. Ці діти майже завжди коментували власні дії. На побачене реагували емоційно, промовляючи кілька слів, подекуди одне-два простих речень, наприклад, за змістом сюжетної картинки. Ці діти уважно слухали художній текст, за допомогою дорослого відповідали на запитання, на прохання декламували вірші напам'ять. Діти легко виконували завдання щодо систематизації предметів та предметних картинок за різними ознаками, подекуди припускали помилки. Реакцією на побачене була емоційна промова 1 – 2 слів, а також запитання „Що це?” В активному словнику були присутні іменники, займенники, дієслова, рідше – прикметники, слова-узагальнення другого та третього ступеня, зустрічались узуальні слова.

Діти з низьким рівнем розвитку активного мовлення (57,5 % дітей контрольної та 48,2 % експериментальної груп) не виявляли стійкого інтересу до мовлення дорослого, виконували інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо на них, при цьому мовленнєвих проявів не спостерігалось. Власні дії ці діти не коментували. Художній текст привертав увагу дітей лише на короткий час; діти могли тільки доповнити вірш, який розповідав дорослий, одним-двома словами.

Мовленнєвих реакцій на побачене дитиною не спостерігалось. Діти впізнавали предмети на картинках, проте в завданнях на систематизування предметів за ознаками часто припускалися помилок. Користувались словами-узагальненнями третього ступеня на рівні розуміння. В активному мовленні діти часто користувались узуальними словами.

Метою формувального етапу експерименту була реалізація гіпотетично визначених педагогічних умов: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення у процесі художньо-предметної комунікації; поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога; стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова. Визначені педагогічні умови реалізовувались на всіх трьох етапах (етап орієнтовних мовленнєвих дій, етап специфічних мовленнєвих дій та етап опосередкованих мовленнєвих дій). Засобами розвитку активного мовлення на всіх етапах було обрано емоційне й мовленнєве спілкування у художньо-предметній діяльності, предметно-ігрові ситуації художнього змісту – ситуації, що активізували спілкування.

Перший етап – орієнтовних мовленнєвих дій – передбачав залучення дітей до мовленнєво-ігрових та предметно-ігрових ситуацій, у яких на тлі спільної з дорослим діяльності, знайомства з властивостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності відбувалась активізація таких мовленнєвих жанрів, як звернення, прохання, вказівки, етикетні жанри. Спонукальними діями виступили діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори. У контексті ігрових ситуацій експериментатор залучав дітей до спільної мовленнєвої діяльності, в результаті чого активізувались елементарні жанри дитячого персонального дискурсу: *привітання, прохання, звернення*. Урізноманітнення змісту й характеру ігрових ситуацій позитивно впливало на набуття досвіду адекватного застосування дітьми мовленнєвих жанрів. Зазначимо, що на цьому етапі взаємодія дорослого з дітьми супроводжувалася переважно діалогізованим монологом, проте спонукальні дії дорослого, зокрема *репліки-повтори, повтори-підтримки* стимулювали включення дітей в ігрову ситуацію як рівноправних партнерів. Мовленнєва діяльність дітей набувала характеру багатоголосого діалогу, адже діти не слухали одне-одного, не відповідали на репліки партнерів. На цьому етапі дітей знайомили з якостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності. Матеріал, запропонований для створення художнього образу, був знайомий дітям, але його використання щоразу обігрувалося по-іншому („Іжак із заціпок”, „Трамвай з кришечок”, „Сонечко з кришечок, шнурків, лічильних паличок”), щоб викликати емоційні мовленнєві прояви. Цьому також сприяло й використання художнього слова (вірші, загадки, короткі казки), що супроводжувало художньо-предметну діяльність.

На другому етапі – специфічних мовленнєвих дій – ознайомлюючи дітей зі специфічними якостями предметів, закріплювали засвоєні сенсорні еталони, сприяли переходу набутих понять в активне мовлення, стимулювали активне мовлення, спонукали дітей до розмови з іграшкою,

дорослим, іншою дитиною на основі зразка мовленнєвих дій дорослого. На цьому етапі спектр мовленнєвих жанрів дитячого персонального дискурсу збагачувався розмовами з іграшкою, розмовами з дорослим, у процесі яких діти застосовували засвоєні раніше мовленнєві жанри. Активне застосування педагогом спонукальних дій, зокрема адресного звернення, прохання, реплік-повторів, реплік-провокацій тощо сприяло активізації мовленнєвих дій дітей. Оскільки цей етап було визначено як етап специфічних мовленнєвих дій, основна увага приділялася засвоєнню дітьми та використанню в активному мовленні сенсорних еталонів і понять, специфічних для художньої діяльності. Виокремлення кольорів, засвоєння їх назв та вміння співвідносити різноманітні предмети за кольором передбачалося змістом таких вправ, як „Різнокольорова смужка”, „Цукерки”, „Метелик”, „Потяг”, „Квіти”. Вправи „Фрукти”, „Повітряні кульки” були спрямовані на засвоєння понять „великий – маленький”, „менший – більший”, „такий самий”. При ознайомленні дітей зі специфічними для художньо-предметної діяльності поняттями створювалися такі предметно-ігрові ситуації, як „Море”, „Хмара”, у яких діти виступали не тільки учасниками ігрових дій, а намагались активно вступати в діалог із дорослим.

Усі предметно-ігрові ситуації були збагачені художнім словом (вірші, загадки, оповідання) як засобом стимулювання активного мовлення у процесі художньо-практичної діяльності. Дітям пропонували повторювати за дорослим слова з тексту, ритмічне промовляння поезій супроводжувалося певними рухами. Попереднє знайомство дітей з художнім текстом давало змогу в процесі специфічних мовленнєвих дій забезпечити мовленнєву активність дітей.

На третьому етапі – опосередкованих мовленнєвих дій – учили працювати спільно з дорослим та самостійно (залежно від запропонованого змісту діяльності), при цьому заохочували дітей до самостійного створення художнього образу („Галявина”, „Сонечко”, „Будинок”). Хоча взаємодія між дітьми була опосередкована мовленнєвими діями дорослого, мали місце елементи колективної художньо-предметної діяльності дітей у контексті занять „Автобус”, „Літак”, „Намисто для мами”, що передбачали активне включення дитини до розмови з дорослим, з іншою дитиною, ініціювання розмови самою дитиною, за умови опосередкованого стимулювання цих ініціатив дорослим. Дитячий персональний дискурс збагатився такими мовленнєвими жанрами, як розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог, жанри інституціонального дискурсу (в контексті ігрових ситуацій „Лікарня”, „Перукарня”, „Дитячий садок”). Основною формою роботи було обрано інтегровані заняття, зміст яких передбачав ігрові ситуації, мовленнєво-ігрові, предметно-ігрові ситуації художнього змісту. Було розроблено серії занять за різними сферами життя: „Пори року”, „Тварини”, „Людина” та „Транспорт”. У кожній зі сфер було виокремлено мегатемати (Тварини: „Річка”, „Луг”, „Двір”, „Ліс”), у межах яких було розроблено та проведено серію занять (Двір: „Собака”, „Собака та кіт”, „Наш будинок”, „Корова”, „Курка і курчата”). На цьому етапі зберігалась активна позиція дорослого, який спонукав дитину до розмови за допомогою *адресного*

звернення, прохань, запитань. Вагомим засобом стимулювання активного мовлення виступали репліки – провокації дорослого, які завжди спонукали дітей до активного мовленнєвого спростування. Використання художнього слова стимулювало активне мовлення – спричинювало ініціативні висловлювання дітей, що містили назви сенсорних еталонів, специфічні поняття, слова та цілі фрази з вивчених художніх текстів, доцільне вживання яких є певним творчим проявом особистості дитини.

Ефективність запропонованих педагогічних умов розвитку активного мовлення визначалася шляхом контрольної діагностики мовленнєвого розвитку дітей третього року життя, яка передбачала разом з оцінкою динаміки розвитку активного мовлення, визначення змін, що відбувались у розумінні мовлення.

Позитивною була динаміка показників розуміння в експериментальній групі: на достатньому рівні кількість дітей збільшилась із 11,6 % до 20 %, на середньому рівні – із 68,4 % до 75,2 %, тоді як на низькому рівні зменшився відсотковий показник розуміння із 20 % до 4,6 %. Зміни відбулись і в контрольній групі: на достатньому рівні кількість дітей збільшилась із 13,5% до 18,2 %, на середньому – із 57,1% до 63,6 %. Присутня у контрольній групі позитивна динаміка зумовлена природними змінами в мовленнєвому розвитку, адже саме на третьому році життя спостерігаються стрибкоподібні зміни в розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Ми перевірили значущість змін, що відбулись у контрольній групі, за допомогою χ^2 . Значення χ^2 у контрольній групі дорівнює 2,52 ($p = 0,05$), що є значно меншим за критичний показник (7,82) і доводить незначущість цих змін. В експериментальній групі значення χ^2 дорівнює 8,34 ($p = 0,05$), що доводить позитивний вплив формувального експерименту на розвиток рівня розуміння.

Таблиця

Динаміка рівнів розвитку активного мовлення дітей третього року життя (порівняльні дані констатувального та контрольного зрізів) (%)

Рівні	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка	Констат. етап	Контр. етап	Динаміка
Достатній	2,5	5,0	+ 2,5	4	13,2	+ 9,2
Середній	40,0	48,2	+ 8,2	47,8	68,8	+ 21,0
Низький	57,5	46,8	- 10,7	48,2	18,0	- 30,2

За результатами дослідження рівня розвитку активного мовлення, у контрольній групі відбулися незначні зміни, зокрема достатній рівень розвитку активного мовлення був виявлений у 5 % (на констатувальному етапі було 2,5 %), середній рівень розвитку – 48,2 % (було 40 %), низький рівень – 46,8 % дітей (було 57,5 %).

Більш виразною була динаміка в експериментальній групі, зокрема достатній рівень розвитку активного мовлення був виявлений у 13,2 % дітей (на констатувальному етапі було 4 %), середній рівень – 68,8 % (було 47,8 %), низький рівень – 18 % (було 48,2 %).

Значна позитивна динаміка в експериментальній групі – істотна різниця у кількісних показниках порівняно з відповідними показниками в контрольній групі доводить ефективність педагогічних умов, що були впроваджені у виховний процес експериментальної групи. Отже, висунута гіпотеза про позитивний вплив означених педагогічних умов на розвиток активного мовлення дітей третього року життя підтвердилась.

Висновки.

Дослідження присвячене проблемі розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності. Визначено особливості активних мовленнєвих дій дітей третього року життя у художньо-предметній діяльності, з'ясовано місце емоційного компонента у процесі розвитку активного мовлення дітей третього року життя, а також визначено педагогічні умови розвитку активного мовлення у процесі художньо-предметної діяльності.

1. Активне мовлення – ініціативне використання дитиною одиниць активного словника; мовленнєві жанри – ситуації соціальної взаємодії, які повторюються, мають виражений „ритуал” виконання, а отже, характеризуються певною усталеністю. Дитячий персональний дискурс розглядається як комунікативний простір, що відображає буденну мовленнєву поведінку особистості та виявляє у ньому вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби для обслуговування конкретної ситуації. Художньо-предметна діяльність – діяльність, у якій дії з предметами збагачені художнім словом та матеріалом, що спричинює активність дитячого мовлення.

2. Величезну роль для психофізичного та зокрема інтелектуально-мовленнєвого розвитку малюка відіграє предметна діяльність, що є структурно макродіяльністю. Залежно від місця у її структурі мовленнєвих дій розрізняють такі її різновиди: предметно-мовленнєву діяльність та мовленнєво-предметну, в контексті яких виокремлено види діалогу дорослого з дитиною: емоційно-предметні, предметно-дійові, багатоголосий діалог, діалогізований монолог. З огляду на значення емоційної насиченості змісту предметної, ігрової та елементарної художньої діяльності та її безпосередній вплив на розвиток активного мовлення, у дослідженні обрано художньо-предметну діяльність, становлення якої представлено трьома етапами: етап орієнтовних дій → етап специфічних дій → етап опосередкованих дій.

3. У процесі констатувального етапу експериментальної роботи було виявлено такі особливості мовленнєвих проявів дітей третього року життя: діти виявляли найбільшу мовленнєву активність при роботі з римованими художніми текстами; найбільш активні мовленнєві прояви в дітей

спостерігались у процесі сприймання яскравої наочності, що залишалась демонстраційною; позитивне емоційне тло спілкування сприяло урізноманітненню мовленнєвих дій дітей; виявлено залежність продукування мовлення від стимулюючих дій дорослого.

4. На основі визначених критеріїв розвитку розуміння (*ступінь узагальнення*, який характеризувався такими показниками, як уміння ідентифікувати предмети та вміння їх систематизувати; *інтерес до мовлення* з такими показниками: виконання мовленнєвих інструкцій, розуміння художнього тексту) та критеріїв активного мовлення (*ініціативність*, що характеризувалася такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю у мовленні елементів продукування; *самостійність* із показниками: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз; *адекватність*, показниками якої виступили: словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії) були охарактеризовані три рівні мовленнєвого розвитку дітей: достатній, середній, низький.

5. Педагогічними умовами розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності виступили: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення у процесі художньо-предметної комунікації, поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога та стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

6. Означені педагогічні умови реалізовувалися поетапно. На першому етапі – орієнтовних мовленнєвих дій – були актуалізовані знайомі дітям мовленнєві жанри – звернення, прохання, указівки, етикетні жанри. Спонукальними діями було обрано діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори. На другому – етапі специфічних мовленнєвих дій – спектр мовленнєвих жанрів поповнився такими жанрами, як розмова з іграшкою, розмова з дорослим. Серед спонукальних дій педагога актуальності набули адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації. Третій етап – етап опосередкованих мовленнєвих дій – був націлений на опанування дітьми таких мовленнєвих жанрів, як розмова з іншою дитиною, діалогізований монолог та жанри інституціонального дискурсу. Спонукальними діями педагога на третьому етапі виступили, здебільшого, адресне звернення, прохання, репліки-повтори, репліки-провокації.

7. Порівняльний аналіз даних засвідчив, що перерозподіл у рівнях в експериментальній групі відбувся таким чином: достатній рівень розвитку активного мовлення зріс із 4 % до 13,2 %, середній рівень збільшився із 47,8 % до 68,8 %, низький рівень зменшився із 48,2 % до 18 %. Отримані результати засвідчують, що у процесі реалізації визначених педагогічних умов відбулися позитивні зміни в розвитку активного мовлення дітей. Динаміка рівня розуміння в експериментальній групі була такою: на достатньому рівні кількість дітей збільшилась із 11,6 % до

20 %, на середньому – зросла із 68,4 % до 75,2 %, тоді як на низькому рівні зменшився відсотковий показник розвитку розуміння із 20 % до 4,6 %.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей третього року життя засобами художньо-предметної діяльності не вичерпується результатами виконаної роботи, зокрема подальшого вивчення потребують питання підготовки педагогічних кадрів щодо організації мовленнєвого розвитку дітей у процесі художньо-предметної діяльності.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:

1. Саприкіна О.В. Розумні рученята // Дошкільне виховання. – К., 2004. – № 11. – С. 16 – 17.
2. Саприкіна О.В. Розвиток мовлення дітей раннього віку в процесі художньо-предметної діяльності // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Вип. 11 – 12. – Одеса, 2005. – С. 64 – 68.
3. Саприкіна О.В. Ідеї розвитку мовлення дітей в педагогічній спадщині фундатора дошкільної педагогіки Є.І. Тихєєвої // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2006. – №4 (99). – С. 252 – 257.
4. Саприкіна О.В. Лінгводидактичний аспект розвитку активного мовлення в ранньому віці // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2007. – №3 (120). – С. 226 – 235.
5. Саприкіна О.В. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей третього року життя// Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. (спецвипуск): Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної парадигми освіти”, 17-18 травня 2007 р. – Слов’янськ: Видавн. центр СДПІ, 2007. – С. 203 – 209.
6. Саприкіна О.В. Використання синтезу мистецтв як засобу формування виразності дитячого малюнка // Особливості освіти дітей шестирічного віку: проблеми, пошуки, досвід, знахідки: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 19 - 20 лист. 2003 р. – К., 2004. – С. 108 – 109.
7. Сапрыкина Е.В. Роль предметной деятельности в сенсорном развитии детей раннего возраста // Наука о детстве и современное образование: Материалы Междунар. юбилейной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца, 6-8 декабря 2005 г. – М.: Центр „Школьная книга”, 2005. – С. 46 – 47.
8. Саприкіна О.В. Розумні руки – світла голова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 112 с.
9. Сапрыкина Е.В. Развитие активной речи детей третьего года жизни // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 24-26 апреля 2006 г. – Орёл, 2006. – С. 176 – 178.

АНОТАЦІЯ

Саприкіна О.В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2008.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності.

У дисертації науково обґрунтовано визначення категоріальних та сутнісних ознак понять „художньо-предметна діяльність”, „мовленнєві жанри”, „дитячий персональний дискурс” стосовно дітей третього року життя. Визначено критерії та показники розуміння (ступінь узагальнення і інтерес до мовлення) та активного мовлення (самостійність, ініціативність та адекватність) дітей третього року життя; з'ясовано особливості прояву мовленнєвої активності дітей третього року життя. Підтверджено ефективність реалізації таких педагогічних умов розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення (від елементарних етикетних моделей до участі в розмові з дорослим, іншою дитиною, іграшкою) у процесі художньо-предметної комунікації; поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога; стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова.

Ключові слова: персональний дискурс, жанри дитячого мовлення, розуміння мовлення, активне мовлення, художньо-предметна діяльність, ранній вік.

АНОТАЦІЯ

Сапрыкина Е.В. Методика развития активной речи детей третьего года жизни в процессе художественно-предметной деятельности. – Рукопись.

Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинский язык). – Южно-Украинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского. – Одесса, 2008.

Диссертационное исследование посвящено проблеме развития активной речи детей третьего года жизни в процессе художественно-предметной деятельности. В работе раскрыта сущность понятий „активная речь”, „речевые жанры”, „детский персональный дискурс”, „художественно-предметная деятельность” относительно детей третьего года жизни.

Предметная деятельность рассматривается как макродеятельность по своей структуре. В зависимости от роли речевого компонента в структуре предметной деятельности выделяются

такие её разновидности, как предметно-речевая и рече-предметная деятельность. Учитывая важность эмоциональной насыщенности предметной, игровой деятельности и ее влияние на развитие активной речи детей, выделяется художественно-предметная деятельность, которая представлена тремя этапами: этап ориентировочных действий, этап специфических действий и этап опосредствованных действий. Функции речи качественно изменяются на каждом из этапов.

Для оценки уровня речевого развития детей были определены критерии понимания речи (степень обобщения, которая характеризовалась такими показателями, как умение идентифицировать предметы и систематизировать их; интерес к речи с такими показателями: выполнение речевых инструкций, понимание художественного текста) и критерии активной речи (инициативность, которая характеризовалась такими показателями: способностью к речевым импровизациям и присутствием в речи элементов продуцирования; самостоятельность с показателями: самостоятельные речевые реакции на увиденное и повторение слов и фраз; адекватность, показателями которой выступили: словесная идентификация ребёнком предметов, качеств, действий, осознание связей между предметами и явлениями и умение комментировать собственные действия). Диагностическое исследование дало возможность определить такие особенности речевых проявлений: речевая активность проявлялась при работе с рифмованным художественным текстом, при восприятии яркой демонстрационной наглядности; речевой активности детей способствовал позитивный эмоциональный фон общения; продуцирование речи детей было обусловлено стимулирующими действиями взрослого.

Были определены педагогические условия успешного развития активной речи детей третьего года жизни в художественно-предметной деятельности: постепенное обогащение речевых жанров детской речи в процессе художественно-предметной коммуникации, поэтапное формирование персонального дискурса детей третьего года жизни через применение стимулирующих речевых действий педагога и стимулирование речевой активности детей с помощью художественного слова.

Обозначенные педагогические условия реализовывались поэтапно. Использование художественного слова на каждом из этапов в значительной мере стимулировало речевую активность детей, обогащало активный словарь образными словами и выражениями. На первом этапе ориентировочных речевых действий были актуализированы знакомые детям речевые жанры: обращение, просьба, указание, этикетные жанры. В качестве стимулирующих действий педагога применялись диалогизированный монолог, адресное обращение, просьбы, реплики-повторы. На втором – этапе специфических речевых действий – спектр речевых жанров дополнился такими жанрами, как разговор с игрушкой, разговор со взрослым. Среди стимулирующих действий педагога актуальность приобрели адресное обращение, просьба, реплики-повторы, реплики-провокации. Третий этап – этап опосредствованных речевых действий – был нацелен на овладение

детьми такими речевыми жанрами, как разговор с другим ребенком, диалогизированный монолог и жанры институционального дискурса. Стимулирующие действия педагога на третьем этапе представляли собой адресное обращение, просьбы, реплики-повторы, реплики-провокации.

Контрольное экспериментальное исследование, а также данные апробации доказали эффективность предложенной методики развития активной речи детей третьего года жизни в процессе художественно-предметной деятельности.

Представленная в исследовании комплексная диагностика уровней речевого развития детей третьего года жизни может быть использована воспитателями и родителями в работе с детьми раннего возраста. Обозначенные педагогические условия развития активной речи детей третьего года жизни в процессе художественно-предметной деятельности помогут практикам организовать работу по развитию речи детей раннего возраста. Материалы диссертации могут быть использованы в разработке методических рекомендаций для воспитателей дошкольных учреждений.

Ключевые слова: персональный дискурс, жанры детской речи, понимание речи, активная речь, художественно-предметная деятельность, ранний возраст.

ANNOTATION

Saprykina E.V. Methodology of the three-year-old children's active language development in the process of the art and subject activity. – Manuscript.

The dissertation aimed at gaining the degree of the Candidate of Pedagogical on the speciality 13.00.02 – Theory and methodology of Education (Ukrainian Language). – Southern-Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy. – Odessa, 2008.

The dissertation is devoted to the problem of the three-year-old children's active language development in the process of the art and subject activity. The meaning of such notions as „active language” „language genres”, „children's personal discourse”, „art and subject activity” relatively to the these-year-old children is revealed.

The criteria of language understanding (the level of generalization and interest to the language) and the active language criteria (initiation, independence and adequacy), the three-year-old children's language peculiarities are defined.

The efficiency of realization of the pedagogical conditions of successful children active language development in the process of the art and subject activity is proved. Pedagogical conditions are the following: gradual enrichment of the children's language genres in the process of the art and subject communications; phased formation of the three-year-old children's personal discourse through the application of stimulating teacher's language actions and stimulation of the children's language activity with the help of the word.

Key words: personal discourse, children's language genres, language understanding, active language, art and subject activity, early age.

Підписано до друку 7.02.08. Формат 60x90/16. Папір офсетний,
гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Обсяг 0,9 д.а. Тираж 100 прим. Зам. № 828

Видавництво Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
„Альма-матер”
91011, м. Луганськ, вул.. Оборонна, 2. Тел. (0642) 58-03-20