

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

На правах рукопису

**Руденко Юлія Анатоліївна**

УДК 378.016:[373.2:159.946.4]

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ  
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

**13.00.08 – дошкільна педагогіка**

Дисертація

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

**Науковий консультант:**

**БОГУШ Алла Михайлівна,**

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Одеса – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</b> .....	20
1.1. Методологічні орієнтири дослідження виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	20
1.2. Системний підхід як детермінанта увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	32
1.3. Компетентнісний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	41
1.4. Культурологічна парадигма розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	63
Висновки з розділу 1 .....	78
<b>РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</b> .....	81
2.1. Феноменологія мовленнєвої діяльності .....	81
2.1.1. Структура мовленнєвої діяльності .....	88
2.1.2. Характеристика мовленнєвих умінь .....	98
2.1.3. Види мовленнєвої діяльності .....	103
2.2. Усне мовлення у площині увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	109
Висновки з розділу 2 .....	129
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ</b>	132

ОСВІТИ .....	
3.1. Феномен «виразне мовлення» як наукова категорія .....	132
3.2. Засоби виразності мовлення .....	161
3.2.1. Мовні засоби виразності .....	161
3.2.2. Немовні засоби виразності .....	176
3.2.3. Дослідження проблеми виразного мовлення у наукових розвідках учених .....	181
3.3. Текстоцентричний вектор увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	199
3.3.1. Текст як лінгводидактична категорія .....	199
3.3.2. Національно-культурний компонент культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів .....	220
Висновки з розділу 3 .....	231
РОЗДІЛ 4. СТАН РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	234
4.1. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасній практиці вищої школи .....	234
4.2. Критеріальний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів .....	251
4.3. Характеристика рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів .....	285
4.4. Педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів .....	303
Висновки з розділу 4 .....	325
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ .....	328
5.1. Лінгводидактична модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	328

5.2. Етапи реалізації експериментальної роботи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів .....	336
5.2.1. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на когнітивно-збагачувальному етапі .....	336
5.2.2. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на мовленнєво-продуктивному етапі .....	349
5.2.3. Змістовий аспект увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на мовленнєво-креативному етапі .....	363
5.2.4. Експериментальна робота з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на оцінно-рефлексивному етапі .....	378
5.3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження .....	388
Висновки з розділу 5 .....	410
ВИСНОВКИ .....	412
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	418
ДОДАТКИ .....	486

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ	–	експериментальна група
КГ	–	контрольна група
КЗПОТ	–	культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст
ДНЗ	–	дошкільний навчальний заклад
К1	–	критерій розвитку виразного мовлення «Мотиваційна компетенція»
К2	–	критерій розвитку виразного мовлення «Когнітивно-народознавча компетенція»
К3	–	критерій розвитку виразного мовлення «Мовленнєво-комунікативна компетенція»
К4	–	критерій розвитку виразного мовлення «Експресивно-креативна компетенція»
К5	–	критерій розвитку виразного мовлення «оцінно-рефлексивна компетенція»

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах нової парадигми філософії освіти XXI століття, реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти першочерговим завданням постає підвищення якісного рівня розвитку професійно-спрямованого мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, здатних виявляти як професіоналізм, так і культуру мовлення у різних ситуаціях спілкування, що зазначено в державних документах (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 р.).

Однією із провідних якостей професійного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є його виразність. Проблема виразності мовлення досліджувалась у різних галузях науки: психології (Л. Виготський, І. Зимня, С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Якобсон та ін.), лінгвістиці (І. Арнольд, О. Ахманова, В. Виноградов, Б. Головін, Д. Розенталь, В. Телія та ін.), психолінгвістиці (Ф. Бацевич, М. Жинкін, Ю. Караулов, О. Леонт'єв, І. Синиця, О. Шахнарович та ін.), риториці (Г. Апресян, Н. Голуб, Л. Мацько, Г. Сагач та ін.), мистецтвознавстві (А. Овчіннікова, Г. Олійник, К. Станіславський та ін.), лінгводидактиці та педагогіці (О. Аматыєва, Н. Бабич, О. Беляк, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Дідук, Л. Кулибчук, М. Львов, Т. Маркотенко, І. Мисан, М. Пентилюк, І. Попова, Л. Прокопенко, О. Соцька, І. Татаріна, І. Фоміна, С. Хаджирадева та ін.). Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розвитку виразного мовлення виступила предметом дослідження Т. Маркотенко (увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів соціально-обрядовими фразеологізмами та В. Тарасової (розвиток риторичної культури майбутніх вихователів).

Зазначимо, що розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не був предметом спеціального дослідження.

Водночас у практиці вищої школи наявна низка **суперечностей** між: необхідністю забезпечення етнокультурної та культурологічної спрямованості мовної освіти майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і невідповідністю змісту етнолінгвістичного, етнокультурного, культурологічного складників мовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти;

– вимогами щодо розвитку виразного професійного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як складника їхньої професійно-мовленнєвої компетентності та недостатнім теоретико-методологічним і методичним обґрунтуванням його формування;

– потенційними можливостями змістових і процесуальних характеристик організації навчально-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів щодо увиразнення їхнього мовлення та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення його розвитку.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми увиразнення мовлення майбутніх вихователів ДНЗ та наявні суперечності зумовили вибір теми дослідження «Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

**Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано в межах наукових тем «Українська лінгвокультура й мовна особистість: концептуальний, соціокультурний, функціонально-прагматичний, лінгвометодичний виміри» (№ 0111U009912) і «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (№ 0109U000188), що входять до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Тема дисертації затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол від 24.02.2011 р. № 7) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол від 29.03.2011 р. № 3).

**Мета дослідження** полягала в науковому обґрунтуванні та експериментальній апробації теоретико-методологічних засад і педагогічних умов розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити й науково обґрунтувати теоретико-методологічні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.
2. Схарактеризувати лінгводидактичні принципи розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.
3. Розкрити сутність феноменів «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», «культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст»; уточнити поняття «виразність мовлення», «виразне мовлення».
4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.
5. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.
6. Розробити, обґрунтувати й апробувати лінгводидактичну модель та експериментальну методику розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.
7. Виявити закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Об'єкт дослідження** – навчально-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.



**Предмет дослідження** – зміст та експериментальна методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Загальна гіпотеза** дисертаційного дослідження ґрунтується на припущенні залежності розвитку виразного мовлення від моделювання процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах діяльнісного, культурологічного, системного та компетентнісного підходів і передбачає поетапну реалізацію експериментальної методики, що є підґрунтям розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, організацію навчально-мовленнєвої діяльності студентів за відповідними етапами та здатна забезпечити суттєве підвищення рівня розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Загальна гіпотеза конкретизується в **часткових гіпотезах**, які передбачають, що розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

– інтеграція мовознавчих дисциплін та дисциплін фахової спрямованості в процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

– забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів;

– занурення майбутніх вихователів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення.

**Провідна ідея дослідження.** Ефективність розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлюється тим, наскільки методологія (закони, принципи, підходи, закономірності), зміст та експериментальна методика розвитку виразного мовлення майбутніх фахівців відповідають профільному спрямуванню, розвитку особистісної та фахової самореалізації студентів. Розвиток

виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлений: сформованістю у них таких видів компетенцій, як: когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, мотиваційної, мовленнєво-комунікативної та оцінно-рефлексивної; організацією навчально-мовленнєвої та активної самостійної діяльності професійно-мовленнєвої спрямованості студентів; забезпеченням науково-методичного супроводу процесу розвитку виразного мовлення; залученням етнокультурного і національно-мовленнєвого компонентів до процесу навчання з орієнтацією на текстоцентричний підхід (культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти). Якість сформованих компетенцій, як критеріїв і складників виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, залежить, з одного боку, від реалізації експериментальної методики та педагогічних умов з урахуванням методологічних законів, принципів, підходів, закономірностей до організації дослідження, з іншого – від усвідомлення майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів необхідності й важливості оволодіння виразним мовленням як еталоном і взірцем для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Концепція дослідження.** Необхідність розроблення експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлена, з одного боку, комунікативно-мовленнєвим онтогенезом, сензитивністю становлення і розвитку мовлення дітей у період дошкільного дитинства, оволодіння ними основами культури мовлення і спілкування, з іншого, вимогами до професійного мовлення вихователів як мовленнєвого еталону, зразка для дітей щодо його нормативності та недостатнім розвитком у випускників факультетів дошкільної освіти однієї з провідних його якостей – виразного мовлення. У дослідженні усне виразне мовлення розглядаємо як комунікативну якість мовлення, його оригінальність, незвичність, емоційність, здатність впливати мовними і немовними засобами на почуття та емоції інших учасників спілкування.

Засадничими положеннями концепції виступила орієнтація змісту і процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на національно-культурний компонент художніх фольклорних текстів (культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти) з подальшим їх використанням у професійно-мовленнєвій і комунікативній діяльності з дітьми дошкільного віку. В основу реалізації концепції покладено компетентнісний підхід, зокрема формування мотиваційної, мовленнєво-комунікативної, когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, оцінно-рефлексивної компетенцій.

Вихідні положення концепції потребують, по-перше, методологічного та теоретичного обґрунтування розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; по-друге, переорієнтування змісту викладання фахових дисциплін на засадах інтеграції; по-третє, розроблення відповідного програмно-методичного забезпечення процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у якому було б закладено практичну спрямованість мовленнєвого розвитку студентів (тренінги, система мовленнєвих і комунікативних вправ, робота з віртуальними зошитами, електронні засоби навчання, тематичні міні-словники тощо).

Концепція дослідження містить три взаємопов'язаних концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї: методологічний, теоретичний і методичний.

**Методологічний концепт дослідження** передбачає використання законів, принципів, закономірностей, взаємозв'язок і взаємодію методологічних підходів, що є підґрунтям розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, а саме:

– діяльнісний підхід (Л. Виготський, В. фон Гумбольдт, І. Зимня, М. Каган, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Л. Щерба та ін.) позиціонує функціонування й організацію навчання і розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів у вимірі категорії «діяльність»; визначає сукупність

методологічних і теоретичних положень щодо організації експериментального навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виразного мовлення шляхом занурення їх в активну мовленнєву діяльність професійної спрямованості;

– системний підхід (Л. фон Берталанфі, В. Беспалько, І. Блауберг, М. Каган, В. Садовський, А. Уйомов, Ю. Шабанова та ін.) характеризує процес розвитку виразного мовлення як цілісну, соціально-зумовлену, комплексну, поетапну, логічно вибудовану систему, що зорієнтована на кінцевий результат – розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Кожний елемент у цій системі є підпорядкований один одному, вилучення чи зміщення одного з елементів передбачає зміни в загальній системі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів;

– компетентнісний підхід (Н. Бібік, А. Богуш, І. Зимня, Д. Ізаренков, Л. Казанцева, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, М. Пентилюк, О. Савченко, Т. Степанова та ін.) передбачає спрямованість навчально-виховного процесу педагогічного вишу на розвиток виразного мовлення, озброєння майбутніх фахівців знаннями з теорії виразності мови і мовлення, формування у них відповідних умінь і навичок увиразнення власного мовлення, ключових мовних, мовленнєвих компетенцій і професійно-комунікативної компетентності щодо виразності мовлення та їх ефективне використання в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності;

– культурологічний підхід (В. Андрущенко, С. Арутюнов, М. Бердяєв, В. Біблер, Є. Верещагін, Л. Губерський, В. Кононенко, В. Костомаров, Д. Ліхачов, Є. Маркарян та ін.) спрямовує освітній процес на розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як складника їхньої загальної і професійно-мовленнєвої культури, що створює умови для розвитку виразного мовлення на ґрунті національно-культурного фундаменту українського народу: глибоке знання українського мистецтва, творів усної народної творчості; опанування мовних засобів

увиразнення мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих творів.

**Теоретичний концепт** дослідження визначили праці лінгвістів, психологів, психолінгвістів із таких проблем, як-от: структура пізнавальної і мовленнєвої діяльності, психологічне підґрунтя розвитку мовлення, зокрема його виразності (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Л. Щерба та ін.); зміст і характеристика понять «усне мовлення», «розмовне мовлення», «діалогічне мовлення» (В. Баранник, О. Ковтун, Ж. Горіна, О. Земська, О. Лаптева, Л. Михайлова, Е. Палихата та ін.); зв'язок професійного мовлення з його культурою і технікою (Н. Бабич, А. Капська, Т. Ладиженська, В. Пасинок та ін.); формування мовленнєвих умінь і навичок у майбутніх фахівців (А. Капська, Т. Ладиженська, Р. Мартинова, Л. Мацько, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач, Л. Скуратівський та ін.); характеристика образного мовлення (І. Арнольд, М. Бахтін, В. Виноградов, Г. Вінокур, Б. Головін, О. Єфімов, Г. Коваль, М. Кожина, Д. Розенталь, О. Селіванова, З. Франко та ін.); психолінгвістичні засади виразності мовлення (Г. Баєв, М. Жинкін, О. Леонт'єв, І. Синиця, О. Шахнарович та ін.); лінгводидактичні проблеми виразного мовлення особистості (О. Амацьєва, Н. Бабич, А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Г. Дідук, Л. Кулибчук, Т. Маркотенко, А. Михальська, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Прокопенко, Г. Ткачук та ін.).

**Методичний концепт** позиціонує визначення критеріїв і показників рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, репрезентує експериментальну методику розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних начальних закладів, що передбачає поетапне увиразнення їхнього мовлення в процесі організації навчально-мовленнєвої діяльності в межах фахової мовної та лінгвістичної підготовки засобами інтеграції дисциплін мовного та фахового циклів, оцінювання ефективності впровадження експериментальної методики.

**Методи дослідження.** Відповідно до гіпотези, мети, завдань і концепції дослідження було використано такі дослідницькі методи: теоретичні – системний аналіз сучасної теоретико-методологічної, науково-методичної, психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгводидактичної літератури з проблем професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів з метою визначення й обґрунтування феномену «виразне мовлення майбутніх вихователів», розкриття його структури, визначення педагогічних умов розвитку виразного мовлення; емпіричні – діагностичні (метод контент-аналізу: анкетування, опитування, тестування), праксиметричні (аналіз продуктів діяльності) для характеристики рівнів розвиненості виразного мовлення майбутніх вихователів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) з метою визначення ефективності поетапного впровадження експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; статистичні – для порівняння і доведення достовірності отриманих експериментальних даних.

**Експериментальна база дослідження:** факультет дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, факультет дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, факультет дошкільної та початкової освіти Херсонського державного педагогічного університету. На різних етапах експериментально-дослідної роботи, що проводилась упродовж 2007–2015 р. р., було охоплено 500 студентів вищих навчальних закладів України, 33 викладачі вищої школи.

**Наукова новизна дослідження.** Уперше визначено й науково обґрунтовано теоретико-методологічні засади виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на основі діяльнісного, системного, компетентнісного та культурологічного підходів; схарактеризовано лінгводидактичні принципи розвитку виразного мовлення

майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (взаємозв'язок мислення, мови і мовлення; комунікативна спрямованість навчання; комплексний підхід до організації процесу увиразнення мовлення; ситуативність моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі); розкрито сутність феноменів «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», «культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст»; визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (інтеграція мовознавчих дисциплін та дисциплін фахової спрямованості в процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; занурення майбутніх вихователів в активну самостійну діяльність із розвитку власного виразного мовлення); визначено критерії (мотиваційна, когнітивно-народознавча, мовленнєво-комунікативна, експресивно-креативна, оцінно-рефлексивна компетенції) із відповідними показниками та схарактеризовано рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (креативний, продуктивний, базовий, низький); розроблено, обґрунтовано й апробовано лінгводидактичну модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний, оцінно-рефлексивний етапи); уточнено поняття «виразне мовлення», «виразність мовлення»; виявлено закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; подальшого розвитку набули теорія і методика мовної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Практична значущість дослідження:** розроблено діагностувальну та експериментальну методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; навчально-методичний комплекс

із дисциплін мовознавчого та фахового циклів: систему комунікативно-мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих вправ, комунікативно-мовленнєвих тренінгів із розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, завдання для педагогічної практики студентів, віртуальні зошити з курсів «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах», електронну хрестоматію культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів, програму спецкурсу «Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Результати дослідження можуть бути використані в процесі підготовки фахівців за ступенями вищої освіти «молодший бакалавр», «бакалавр» напряму підготовки «Дошкільна освіта»; у навчально-виховному процесі ДНЗ, системі підвищення кваліфікації та перепідготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, при розробці комплексних і тематичних програм виховання та розвитку дітей дошкільного віку, підготовці методичних посібників, організації різних видів педагогічної практики студентів.

**Упровадження результатів дослідження** було здійснено в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження від 10.09.2015 р. № 125), Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження від 02.10.2015 р. № 30.1/2018), Херсонському державному педагогічному університеті (акт про впровадження від 30.06.2015 р. № 01-28/1409), Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди (акт про впровадження від 26.06.2015 р. № 705), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (акт про впровадження від 25.09.2015 р. № 01-15 103/1561), Мукачівському державному університеті (акт про



впровадження від 15.09.2015 № 2064), Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини (акт про провадження від 15.09.2015 р. № 2360/01), Бердянському державному педагогічному університеті (акт про впровадження від 18.09.15 р. № 57-08/1049), Криворізькому національному університеті (акт про впровадження від 22.10. 2015 р. № 02/02-546/3).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечено теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням методів дослідження, адекватних його об'єктові, предмету, меті, завданням; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; тривалим характером експериментально-дослідної роботи; застосуванням кількісного і якісного аналізу експериментальних даних; апробацією концептуальних положень дослідження.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження висвітлено у виступах автора й обговорено на: міжнародних педагогічних конгресах: «Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи» (Одеса, 2011)», «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти: реалії та перспективи» (м. Миколаїв, 2012); міжнародному науковому форумі «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (м. Одеса, 2012, 2014); міжнародних науково-практичних конференціях: «Розвиток творчої особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії» (м. Донецьк, 2007), «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії» (м. Харків, 2008), «Організаційно-педагогічні аспекти формування та розвитку майбутнього фахівця» (м. Євпаторія, 2009), «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (м. Одеса, 2009), «Семантика мови і тексту» (м. Івано-Франківськ, 2009), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (м. Одеса, 2011), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2012), «Педагогика, лингвистика и информационные

технологи» (м. Єлець, 2012), «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (м. Львів, 2013), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (м. Одеса, 2014), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти», (м. Лодзь, 2014), «Конференція обміна научними досягненнями» (м. Познань, 2014), «Наука сьогодні: теорія, методологія, практика, проблематика» (м. Сопот, 2014), «Актуальные научные проблемы. Рассмотрение, решение, практика» (м. Вроцлав, 2014); всеукраїнських науково-практичних і науково-методичних конференціях: «Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (м. Одеса, 2006), «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (м. Одеса, 2007), «Україністика: нові імена в науці» (м. Горлівка, 2009), «Наука: теорія і практика» (м. Черкаси, 2012), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м. Кривий Ріг, 2012); всеукраїнських науково-практичних читаннях, присвячених педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (м. Одеса, 2006, 2007); міжвишівській науково-практичній конференції: «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (м. Євпаторія, 2011).

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 63 публікаціях автора, зокрема: 1 монографії, 26 статтях у фахових виданнях України (з них 2 – в електронних виданнях), 8 публікаціях у наукових періодичних виданнях інших держав (з них 1 – в електронному виданні), 23 працях апробаційного характеру, 5 – додатково відображають результати дослідження. Усі праці одноосібні.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки» захищена 14 березня 2003 року, її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, 17 додатків на 126 сторінках. Основний зміст викладений на 417 сторінках

тексту, до якого входять 24 таблиці, 16 рисунків, що обіймають 10 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 716 найменувань. Загальний обсяг роботи 611 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

#### **1.1. Методологічні орієнтири дослідження виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

Сучасний етап розвитку людської цивілізації значно посилив вимоги до наукової обізнаності й професійної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогічної діяльності є ознакою сьогодення. Глибоке розуміння сутності будь-яких педагогічних явищ (у тому числі й розвитку мовлення), інноваційне розв'язання неординарних завдань навчання і виховання неможливе без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою і методологією дослідницького процесу, досвіду аналізувати і передбачати його подальший розвиток [172, с. 8]. У цьому зв'язку відповідальним етапом будь-якого дослідження є визначення методологічних засад наукового пошуку, вибір адекватних методів і методик його проведення, обчислення, обґрунтування здобутих результатів, узагальнених висновків. Методологію вчені (Л. Велитченко [118], С. Гончаренко [172], О. Клименюк [283], В. Ковальчук [292] та ін.) розглядають як вчення про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності, тобто сукупність теоретичних положень про принципи, закони побудови наукового дослідження, тенденції і закономірності, що витікають із його результатів [293].

Методологія педагогічних досліджень, за С. Гончаренком, це «система знань про структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи набуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки

якості дослідницької роботи» [174, с. 499]. За В. Загвязинським, методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання та процес його здобування, тобто вчення про процес організації і результат дослідження педагогічного пізнання [223]. Стрижнем методології педагогіки вчений вважає організацію будь-якої людської діяльності (навчально-виховної, професійної, ігрової, мовленнєвої тощо). В. Загвязинський розробив і описав схему структурної методології педагогічних досліджень: характеристика діяльності (особливості, принципи, умови, норми діяльності); логічна структура діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності); тимчасова структура діяльності (фази, стадії, етапи діяльності). Методологія педагогічної науки встановлює і характеризує логічні зв'язки досліджуваного явища, а саме: між метою, завданнями, методами, методиками, технологією; визначає й обґрунтовує проблему дослідження, модель, педагогічні умови реалізації досліджуваного явища.

При організації дослідження було враховано такі функції методології: взаємозв'язок професійної діяльності з іншими видами діяльності, що передбачає проектування дослідження; орієнтування, планування теоретичної і практичної діяльності, врахування принципів, категорій, понять і підходів; структурує наукове знання як цілісне, системне явище; забезпечує стратегію розвитку науки, наукову інтерпретацію отриманих даних, їх практичну значущість [293].

Розглянемо методологічні закони, принципи, закономірності, підходи, що були задіяні в організації і проведенні започаткованого дослідження. Зазначимо, що дослідження було зорієнтоване насамперед на методологічні закони вивчення педагогічних явищ, оскільки саме в законі віддзеркалюється усталеність і повторюваність зв'язків між досліджуваними явищами, наукове передбачення подальшого розвитку явища, його достовірність, теоретична обґрунтованість причин і наслідків [172].

Серед методологічних законів у започаткованому дослідженні було задіяно такі: закон соціальної зумовленості мети, змісту, форм і методів

розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів у відповідному освітньому середовищі; закон взаємозв'язку навчання і творчої реалізації здобутих знань, умінь і навичок щодо виразного мовлення кожною індивідуальною особистістю; закон цілісності і єдності навчально-виховного процесу щодо увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; закон взаємозв'язку теорії та практики в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, що дозволило внести відповідні зміни до організації педагогічної практики майбутніх вихователів; закон активної діяльності, реалізація якого відбулась у визначенні педагогічних умов дослідження.

Провідними методологічними принципами організації та проведення дослідження виступили: загальнодидактичні, методичні й спеціальні лінгводидактичні принципи. Серед загальнодидактичних принципів послуговувалися такими: науковість у розвитку виразного мовлення студентів; систематичність і послідовність свідомості студентів у процесі навчання; принципи поєднання різних засобів, форм, методів і прийомів навчання залежно від мети, завдань і стану навчання; принцип міжпредметних зв'язків у розвитку виразного мовлення.

Серед загальних лінгводидактичних принципів навчання й розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (А. Богуш [80], М. Пентилюк [463], Л. Федоренко, А. Хуторський [667] та ін.) було обрано: взаємозв'язок мислення, мови і мовлення, який передбачав усвідомлене ставлення студентів до здобуття системи теоретичних знань із культури мови й мовлення, оволодіння ними мовними й немовними засобами виразності мовлення та їх використання в процесі спілкування з дітьми; комунікативна спрямованість навчання, що дозволила студентам використовувати здобуті знання в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності та організувати комунікативну діяльність дітей дошкільного віку під час педагогічної практики; комплексний підхід до організації процесу увиразнення мовлення: розвиток його звукової культури, граматичної правильності, збагачення словника

образними виразами, що сприяло увиразненню мовлення студентів; професійна мобільність, яка передбачала здатність майбутніх вихователів опанувати професійне мовлення, постійно відпрацьовувати вміння й навички виразного мовлення та застосовувати їх у майбутній професійній діяльності; моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі, яке сприяло розробці поетапної моделі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів та в процесі її реалізації використання інших мовленнєвих моделей увиразнення мовлення як вихователів, так і дітей дошкільного віку; ситуативність, яка дозволила розробити систему комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на вправління майбутніх вихователів у виразному професійному мовленні; комунікативно-методичний супровід процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів, який було реалізовано в дослідженні засобом інтеграції фахових начальних дисциплін, як-от: «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Методика ознайомлення з українським народознавством у дошкільному закладі», «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Теорія і методика образотворчого мистецтва», спецкурс «Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», розробленого наочно-дидактичного матеріалу, комп'ютерного сайту тощо.

Логіка дослідження вимагала врахування спеціальних методичних принципів, які б відповідали меті й завданням експериментальної роботи, як-от: соціокультурної відповідності, що вимагав звернення до загальної культури поведінки майбутніх вихователів, так і до культури мови, мовлення в її фаховій спрямованості; позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату на основі увиразнення мовлення майбутніх вихователів, на основі усвідомлення ними необхідності позитивного ставлення до набуття відповідних професійно-мовленнєвих умінь і навичок щодо виразності їхнього мовлення та мовлення дітей дошкільного віку, з якими вони будуть

працювати, створювати задля цього відповідні емоційні ситуації, емоційні етюди, вправи, тренінги, в яких формувалися мовленнєві вміння й навички виразного мовлення як усного, так і письмового. Означений принцип дозволив зробити процес увиразнення мовлення майбутніх вихователів позитивно мотивованим, оскільки позитивні емоції прискорюють, сприймання, запам'ятовування мовного матеріалу майбутніми вихователями, увиразнюють «серце, душу, розум, спонукають мовну науку як найбільш потрібну, мобілізувати їхню увагу, пам'ять, уяву, мислення, волю» [617, с. 23].

Принцип взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності, що об'єктивує необхідність «мотивованого поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо), які взаємодоповнюють один одного» [463, с. 212]. Раціональне поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі експериментальної роботи дозволило побудувати процес увиразнення мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх вихователів, а саме: надавати змогу вибору студентом пріоритетної форми висловлювання в процесі реалізації власного мовлення (самопрезентацій, презентацій у комп'ютерних редакторах, створенні творів в усній або письмовій формах).

Принцип текстовідповідності процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів засобами професійно-зорієнтованих текстів, зокрема культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів (КЗПОТ), що були задіяні в експериментальному дослідженні.

У дослідженні було враховано й методологічні закономірності організації експериментальної роботи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Розглянемо їх.

Закономірності навчання, на думку вчених (В. Хуторський, А. Краєвський, І. Харламов та ін.), це «стійкі, повторювані зв'язки типових педагогічних фактів, явищ, подій», підґрунтям визначення, здійснення, регуляції та регламентації яких є педагогічні закони [329, с. 79]. Закономірності навчання С. Гончаренко визначає як «норми, базові основи



регулювання дій учасників навчального процесу; такі, що регулюють сукупність чинників, постійна дія яких є необхідною, сталою і достатньою для одержання якісного результату в педагогічній діяльності» [173, с. 28].

Закономірності навчання у вищому навчальному закладі М. Фіцула поділяє на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних учений відносить виховний і розвивальний характер навчання; зумовленість навчання суспільними потребами; залежність результату навчання від умов, у яких він відбувається; врахування реальних навчальних можливостей студентів; рівень їхньої активності; цілеспрямована взаємодія викладача, студента та об'єкта, що вивчається, і передбачає спрямування та контроль самостійної пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Серед суб'єктивних визначено такі: зумовленість міцного засвоєння змісту навчального матеріалу систематичним повторенням і включенням у систему вже засвоєної інформації; рівень і якість засвоєння знань студентів залежить від урахування викладачем ступеня теоретичної та практичної значущості засвоєного матеріалу; використання варіативних завдань передбачає використання набутих умінь і навичок у різноманітних за змістом навчальних ситуаціях, що сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію [656, с. 87-88].

Класифікацію педагогічних закономірностей пропонують В. Краєвський, А. Хуторський [329]. Ученими виокремлено закономірності за змістом, метою, технологіями, формами та методами навчання, засобами, контролю та оцінки результатів навчання. Розглянемо основні з них, які виступили в подальшому дослідженні підґрунтям визначення закономірностей розвитку виразного мовлення студентів: включення до навчального процесу міжпредметного (метапредметного) змісту освіти сприяє виведенню за межі навчального предмета та встановленню особистісно-значущих зв'язків з іншими дисциплінами, освітніми галузями, які в подальшому визначають цілісність змісту навчання; ефективність навчання залежить від відповідності видів та способів діяльності

індивідуальним особливостям тих, хто навчається; телекомунікаційні засоби мережі Інтернет – гіпертекстові підручники, чати, веб-форуми, телеконференції тощо) підвищують продуктивність навчання порівняно із технічними засобами без організації зворотного зв'язку (відеофільми, діапозитиви тощо) [329, с. 80-82]; освітні результати суб'єктів навчального процесу залежать не лише від обсягу матеріалу, що вивчається, а й від змісту продукції, яка створюється суб'єктом навчання [329, с. 70-74].

У дослідженні було враховано психологічні закономірності, запропоновані І. Харламовим [660], які визначили методичний складник експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. З-поміж них: виховання особистості відбувається лише в процесі включення її в активну діяльність; взаємопов'язана організація всіх видів діяльності (навчально-пізнавальна, художньо-естетична тощо); ефективність навчального процесу зумовлюється стимулюванням активності суб'єктів навчання в провідній діяльності (урахування культурно-мовленнєвих передумов розвитку виразного мовлення; намагання оволодіти вміннями й навичками виразного мовлення й читання; формування інтересу та позитивної мотивації до увиразнення власного мовлення); в організації навчального процесу необхідним є відкриття перспектив особистісного зростання, досягнення задоволення від отримання результатів діяльності (усвідомлення майбутніми вихователями необхідності оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку виступило стимулом увиразнення власного мовлення); дотримання єдності й узгодженості в організації навчального процесу підвищує його ефективність (підґрунтям узгодженості та єдності навчального процесу в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів стала інтеграція мовознавчих та дисциплін фахового циклу) [660, с. 97 – 108]. Оскільки розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає одночасно засвоєння та навчання мови, розглянемо, які закономірності є підґрунтям цього процесу.

У лінгводидактиці (А. Богуш, О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) виокремлюють закономірності засвоєння та навчання мови. Закономірності навчання мови розглядаються як «залежність результатів навчання й засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища; об'єктивно наявний, постійний зв'язок між предметами, явищами, процесами, що впливає з їх внутрішньої природи» [604, с. 85]. До закономірностей навчання мови, учені (А. Богуш та ін.) зараховують: постійна увага до матерії мови, її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; оцінка виражальних можливостей рідної мови; розвиток мовного чуття, дару слова; залежність мовленнєвих умінь і навичок від словникового складу мови тощо [80].

Закономірностями розвитку української мови Л. Казанцева вважає: засвоєння української мови відбувається в єдності всіх компонентів – семантики, лексики, фонетики, орфоепії, фразеології, синтаксису, текстології; ефективність розвитку мови залежить від інтенсивності занурення суб'єктів навчання в активну україномовну діяльність; розвиток українського мовлення зумовлюється проявами активності й навчально-мовленнєвої діяльності, що активізується і підкріплюється позитивними емоційними та мовленнєвими стимулами; ступінь мовленнєвої активності в опануванні рідної мови залежить від рівнів розвитку мовленнєвих умінь і навичок; засвоєння української мови залежить від інтеграції мовного і мовленнєвого компонентів навчання з культурологічним, від обізнаності суб'єктів навчального процесу з національно-культурними цінностями українського народу, що забезпечується добором відповідних форм, засобів, методів роботи з розвитку українського мовлення; результативність навчання зумовлюється активізацією процесів внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, що сприяє формуванню осмислених процесів самоаналізу, самооцінки, самоконтролю і самокорекції мовлення [262, с. 391-392].

І. Дроздова позиціонує такі закономірності розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів: залежність від добору мовних засобів у зв'язку із ситуацією професійного спілкування; залежність від рівня розвитку усного й писемного мовлення (текстотворча діяльність з використанням фахових текстів) [206].

Відштовхуючись від розглянутих закономірностей навчання та розвитку мови та мовлення, зауважимо, що ключовими позиціями щодо врахування закономірностей мовленнєвого розвитку особистості у вищій школі виступили такі: врахування реального співвідношення між рівнем розвитку мови та сформованістю мовленнєвих умінь і навичок використання мови суб'єктами експериментального навчання; орієнтування на можливість використання суб'єктом навчального процесу набутих мовленнєвих умінь і навичок у професійному ракурсі; позитивна мотивація набуття мовленнєвих умінь і навичок. Закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було визначено з урахуванням законів та принципів які виступили методологічним підґрунтям побудови дослідження.

Дослідження будь-якої наукової проблеми потребує визначення методологічного підходу до організації й проведення експериментальної роботи, в якому віддзеркалюється напрям дослідження, його мета, наукове спрямування. Науково-методологічний підхід розуміємо як сукупність способів, методів, прийомів дослідження певного педагогічного явища, ставлення дослідника до організації, змісту, його реалізації і результативності експериментальної роботи. Це шлях, який окреслює і реалізує дослідник у процесі наукового пошуку. За визначенням Л. Велитченка, підхід – це апріорна думка про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідну помилку в теоретико-емпіричному аналізі [117, с. 242]; «процес виявлення системних відношень між поняттями, що досліджуються» [117, с. 244]; поняття «підхід» містить

ознаки суб'єктності, загального теоретичного знання, головної тези предмета дослідження [117, с. 246].

Одним із провідних методологічних підходів у педагогічній науці визнано діяльнісний, оскільки будь-який педагогічний напрям передбачає організацію педагогічної діяльності, яка здійснюється відповідно до таких методологічних принципів: розвитку предметності, історизму, активності (над-ситуативної як специфічної особливості людської психіки) тощо. Діяльнісний підхід передбачає насамперед організацію діяльності, її характеристику (специфіку розміщення, умови), побудову логічної структури діяльності (об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності), структуру діяльності (стадії, етапи) та методику чи технологію виконання діяльності. Зазначимо, що й методологія розглядається як вчення про організацію діяльності, а її предметом є організація діяльності [428, с. 39].

У цьому зв'язку з'ясуємо поняття «діяльність», яке було введено у філософський обіг на початку XVIII століття І. Кантом і Л. Фейєрбахом. На сучасному етапі проблема діяльності була предметом дослідження психологів (К. Абульханова-Славська [1], Л. Анциферова [18], О. Балл [42], Л. Виготський [141], В. Давидов [193], І. Зимня [235], О. Леонтьєв [358], О. Лурія [383], О. Смирнов [605], С. Рубінштейн [498]), філософів (Л. Анциферова [18], А. Зелінський [232], М. Каган [260] та ін.). Діяльність визначається здебільшого як активна взаємодія з довкіллям, у ході якого суб'єкт (людина) цілеспрямовано впливає на об'єкт і досягає поставленої перед собою мети. У філософії діяльність людини пов'язують переважно з практикою, поведінкою, життєдіяльністю. Під діяльністю М. Каган розуміє «спосіб існування людини», а людину розглядає як «діяльну істоту». До структури діяльності вчений зараховує такі її складові: матеріально-практичні, інтелектуальні, духовні операції, зовнішні й внутрішні процеси. М. Каган зауважує, що «діяльністю є робота такою самою мірою, як діяльність руки, процес пізнання такою самою мірою, як людська поведінка» [260, с. 5]. За А. Зелінським, діяльність людини – це «система усвідомлених,

що керуються загальним мотивом і підпорядковуються єдиній програмі дій, спрямованих на зміну і перетворення зовнішнього світу, а також дійової особи – суб'єкта діяльності» [232, с. 87].

Зазначимо, що філософи розглядають діяльність як цілісний процес, що охоплює і спілкування; вона має суспільний характер і визначається суспільними умовами, в яких перебуває людина, визначаючи специфічною особливістю людської діяльності свідоме перетворення довкілля. З філософського погляду, у структурі діяльності виокремлюються два її аспекти – опредмечування і розпредмечування як протилежність, єдність і взаємозумовленість різних аспектів людської діяльності. Якщо відбувається опредмечування, здібності людини переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціальним, культурним. У наступних видах діяльності відбувається її розпредмечування, розкриття суттєвих людських сил, виведення їх з об'єктів самої діяльності (пізнавальна діяльність). Такий філософський підхід є стрижневим для аналізу будь-якої людської діяльності (начальної, мовленнєвої, професійної тощо).

С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості й діяльності, за яким свідомість виникає в діяльності як необхідний її компонент; діяльність регулюється свідомістю і є основою формування і розвитку особистості. При цьому, під діяльністю вчений розумів предметну, практичну діяльність [500, с. 99]. На його думку, діяльність визначається своїм об'єктом через її внутрішні закономірності, зовнішні причини діють через внутрішні умови. Системою внутрішніх умов виступає особистість з її складною багаторівневою структурою [423]. Наукову категорію «предметна діяльність» досліджував О. Леонтьєв. На його думку, діяльність є «системою, яка входить до системи відношень суспільства, поза цими відношеннями людська діяльність зовсім не існує» [275, с. 82]. Основною характеристикою діяльності, за О. Леонтьєвим, є її предметність. Залежно від предмета діяльності розрізняють і різні її види та спрямованість.

О. Леонтьєв визначив структуру діяльності людини. Її складниками виступають: мотив діяльності: «діяльностей без мотиву не буває» [273, с. 102]; дії які її здійснюють, підпорядковані свідомій меті. Будь-яка діяльність передбачає ланцюг дій (навчальні, мовленнєві, ігрові, професійні тощо). Кожна дія, своєю чергою, співвідноситься із завданням, що за певних умов є метою діяльності. Крім того, діяльність зумовлюється певними способами, які вчений назвав операціями: «дії співвідносяться з метою і завданнями, а операції – з умовами» [274, с. 107].

Отже, до структури діяльності входять такі її складники: мотив, мета, завдання, дії, операції, умови. Відповідно до структури діяльності О. Леонтьєв визначив сутність поняття «діяльність»: як «вид соціально-зумовленої взаємодії цілісної особистості, суб'єкта з довкіллям, який виникає під впливом якоїсь потреби і спрямований на досягнення мети, що відповідає цій потребі, шляхом перетворення об'єктів дійсності» [273, с. 85].

Специфіка предмета діяльності, за О. Леонтьєвим, полягає в тому, що об'єкти зовнішнього світу не впливають на суб'єкта безпосередньо, а тільки шляхом перетворення їх у процесі діяльності, завдяки чому досягається його адекватність відображення у свідомості. Відомо, що в розгорнутій формі предметність властива тільки людській діяльності, яка виявляється в соціальній зумовленості діяльності людини, у її зв'язку зі значеннями, фіксованими в схемах дій, поняттях, мовленні, цінностях [276, с. 103-104].

Отже, теоретичний аналіз теорії діяльності дає підстави обрати діяльнісний підхід у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. При цьому під діяльнісним підходом у широкому значенні будемо розуміти методологічний концепт щодо функціонування й організації навчання й розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів з позиції категорії «діяльність».

Діяльнісний підхід у дослідженні визначаємо як сукупність методологічних і теоретичних положень щодо організації експериментального навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних

закладів виразного мовлення шляхом занурення їх в активну мовленнєву діяльність професійної спрямованості. Об'єктом навчання з позиції такого підходу виступає мовленнєва (слухання, говоріння, читання, письмо) та художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів у процесі їхньої фахової підготовки у ВНЗ. Більш докладно характеристика мовленнєвої діяльності буде розглянута в третьому розділі. Наступний параграф присвячено з'ясуванню системного підходу до процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів з урахуванням міждисциплінарної інтеграції навчального процесу.

## **1.2. Системний підхід як детермінанта увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

Прикметною особливістю сучасної науки є комплексне розв'язання питань мовної освіти як багатовимірної, складної, ієрархічної системи, що й зумовило вибір системного підходу до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Ключовим поняттям системного підходу є «система», яка розглядається як закономірно пов'язані між собою елементи (предмети, явища, погляди, знання), що становлять цілісне утворення, єдність; порядок, який зумовлюється планомірним, правильним розташуванням частин у певних зв'язках; суворою послідовністю дій; сукупність предметів, що знаходяться по відношенню один до одного та утворюють певну цілісність, єдність. Система визначається ученими як «форма організації певної сукупності взаємопов'язаних елементів, їх властивостей і відношень між ними, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; комплекс взаємодіючих елементів [172].

Отже, сутність поняття «система» віддзеркалює сукупність загальних (формальних) і конкретних (змістових) визначень. Ученими (В. Ковальчук, Л. Мойсєєв та ін.) виокремлено і схарактеризовано провідні системні принципи, як-от: багатокomпонентність об'єкта, який називається системою;



цілісність системи, тобто принципове незведення властивості системи до механічної суми властивостей усіх її елементів, а також не вилучення із властивостей складових властивостей цілого; взаємна залежність одного елемента від іншого, а також залежність властивостей цих елементів у системі від їх розташування в системі в цілому, функцій та інших параметрів усередині цілого; залежність поведінки системи від поведінки її окремих елементів, їх властивостей та структури; залежність системи від чинників середовища, під впливом яких система виявляє і може змінювати властивості; тут сама система є головною, активним боком взаємодії; ієрархія системи, тобто кожна ланка системи, з одного боку, є більш обмеженою структурною частиною, а з іншого – є частиною (компонентом) більш широкої системи; множинність підходів до вивчення кожної системи через принципову складність її структури і властивостей [221, с. 48-49]. За А. Анохіним, системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, взаємодія і взаємовідношення яких будуть спрямовані на отримання сфокусованого корисного результату [17].

Поняття «система» органічно пов'язане з поняттями «цілісність», «елемент», «підсистема», «зв'язок», «відношення», «структура». Для системи властивим є не тільки наявність зв'язків і взаємовідношень між елементами, що її утворюють (тобто певна організованість), а її нерозривний зв'язок із середовищем (предметним, соціальним, природним, навчальним тощо), у взаємовідносинах з якою і виявляється її цілісність. Водночас будь-яка система може виступати як елемент системи вищої за наявну, тоді як її елементи можуть бути складовими системи нижчого порядку. Отже, для системи характерна ієрархічність, багаторівневність її морфології і функціонування, оскільки окремі рівні системи зумовлюють окремі прояви її поведінки, тоді як цілісність функціонування є результатом взаємодії усіх її елементів і рівнів [654, с. 427-428]. Однією із важливих особливостей системи є її здатність передавати інформацію і здійснювати керівництво й управління, до таких систем належать цілеспрямовані системи, які обов'язково

передбачають досягнення поставленої мети (система освіти, охорони здоров'я, наукових досліджень тощо), а також системи самоорганізовані, які в процесі функціонування можуть змінити свою структуру, є системи відкриті і закриті.

Системний підхід в науковому обігу розглядається як методологічний концепт, метою якого є розробка спеціальних методів дослідження, методик і технологій їх використання, конструювання і проектування нових систем різних рівнів і класів. Системний підхід є одним із етапів науково-дослідної діяльності, способом пояснення й опису об'єктів і явищ, що досліджуються, проектуються. Однією з особливостей системного підходу в процесі наукових досліджень є те, що не тільки об'єкт (педагогічне явище), а сам процес дослідження є складною системою, метою і завданням якої є поєднання різних елементів (моделей) в єдине ціле.

Отже, під системою розуміємо упорядковану в єдине ціле безліч елементів, що перебувають у постійних взаємозв'язках і співвідношеннях один з одним і водночас у взаємодії з відповідним середовищем як цілісне явище і передбачає досягнення певного результату. Зазначимо, що загальнонаукове поняття «система» є ключовим методологічним компонентом системного підходу, що є вихідним у багатьох педагогічних дослідженнях, який дозволяє вивчати педагогічні явища як складні системи та обирати адекватні ефективні шляхи їх вирішення, досягнення передбачуваного результату.

У педагогічних дослідженнях системний підхід застосовується з 60-х років ХХ століття у зарубіжних педагогічних технологіях (Берталанфі Л.фон [61], А. Холл [664] тощо). Провідну роль системного підходу в дослідженні педагогічних явищ вбачають вітчизняні учені (В. Беспалько [62], М. Каган [259], В. Садовський [570], А. Уйомов [644], Ю. Шабанова [677] та ін).

Системний підхід вчені тлумачать як: «спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» (В. Андрущенко) [15, с. 536]; «послідовність процедур для створення

складноорганізованого об'єкта як системи; спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки об'єктів системи; дослідження об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю» [172, с. 2 – 10].

Завданням системного підходу є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід розглядається як загальнонауковий підхід до організації складних систем, здатних до саморозвитку та самоорганізації. Він дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємовпорядкувати елементи системи та їх взаємодію [677].

Водночас учені (В. Ковальчук [291], В. Садовський [570] та ін.) зазначають, що системний підхід «не існує у вигляді суворої методики з логічною концепцією, він є системою, що утворена із сукупності логічних прийомів, методів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження...» [292, с. 60]. Системний підхід дозволяє розробляти варіативні моделі й програми дослідження. Отже, в педагогічних науках системний підхід передбачає вивчення цілісності педагогічних явищ, виявлення в них різноманітних зв'язків та поєднання їх у єдине цілісне явище.

Системний підхід у педагогічному дослідженні, як зазначають учені (В. Беспалько [62], М. Каган [260], З. Курлянд [458], В. Садовський [570], А. Уйомов [644], Ю. Шабанова [677] та ін.), передбачає дотримання певних вимог до досліджуваного явища, як-от: установлення всіх складових елементів (компонентів) досліджуваного педагогічного процесу чи явища; вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від усіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відношеннями; побудова моделі за трьома параметрами: організованість, цілісність, ієрархічність; розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в цьому випадку система буде функціонувати;

опис конкретного елемента подається в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого. Властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з узагальнення властивостей його елементів, але й з особливостей системи в цілому, самої структури системи [458, с. 26].

Системний підхід у педагогічних дослідженнях передбачає побудову й організацію вивчення педагогічних явищ з дотриманням принципів системності й цілісності, оскільки за законами педагогічної науки, не розчленовувавши ціле на частини, не можна вивчити і цілого. Задля цього потрібно: встановити зв'язки досліджуваного феномена із сутнісними характеристиками особистості (спрямованість, принциповість, вікові і статтеві особливості, переконання, світогляд, рівень загального розвитку тощо); вивчити різноманітні зовнішні впливи, які позначаються на формуванні якостей особистості, на ході педагогічного процесу, методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчально-виховного процесу; розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їх виникнення, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, етапи розвитку, умови й чинники, від яких цей розвиток залежить; чітке визначення місця досліджуваного явища в цілісному навчально-виховному процесі (його специфіка, функції тощо) [2, с. 27].

Отже, під системним підходом у педагогічному дослідженні розуміємо методологічний концепт, завданням якого є розробка адекватних методів, методик і технологій дослідження, проектування складних за організацією і структурою педагогічних явищ (об'єктів, процесів) як цілісної системи. У педагогічній системі здебільшого дослідник забезпечує в процесі вивчення педагогічного явища взаємозв'язок його предметного (наприклад, мовленнєва діяльність), функційного (виразне мовлення) та історичного аспектів (історичний екскурс дослідження педагогічного явища).

Зазначимо, що поняття системи і системного підходу вчені (О. Авер'янов [3], В. Афанасьєв [27], та ін.) не пов'язують з поняттям

«цілісність» і «цілісний підхід», що, на нашу думку, не є слушним, адже будь-яка цілісність уже є системою. Про це свідчать і трактування (І. Блауберг [76]) вченими поняття цілісність як системи, що є сукупністю об'єктів, взаємодія яких викликає нові інтегративні якості, що не притаманні окремим її компонентам. Водночас вважаємо, що «система» і «цілісність» не є тотожними поняттями, хоч і не існують одне без одного. За словами І. Блауберга [76], цілісність як феномен має одну відмінну ознаку, властивість – інтегративність, тобто цілісності притаманні нові відсутні в окремих її частинах (елементах), які водночас виникають у результаті взаємодії в певній системі всіх наявних зв'язків [76].

Отже, системний підхід в організації процесу навчання майбутніх фахівців у ВНЗ передбачає звернення до інтегративності фахових дисциплін, що в педагогічному обігу зводиться до реалізації принципу міжпредметних зв'язків. Фахівець, який отримує вищу освіту, найчастіше стикається з проблемою вільного володіння міждисциплінарними знаннями. Використання міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки спеціалістів різних професій є проблемою широко обговорюваною у наукових та методичних колах, але й досі остаточно не вирішеною. Дискусії, що точаться навколо доцільності чи недоцільності застосування міжпредметних зв'язків, єдині в тому, що міжнаукова інтеграція є явищем позитивним, але тільки за умови правильної, методично виваженої її структури.

Сутність концепту «наукова інтеграція» в навчальному процесі висвітлено в низці досліджень учених (Б. Ахлібінський [28], О. Данилюк [194], Н. Депенчук [196], І. Козловська [305] тощо). За визначенням авторів, наукова інтеграція забезпечує формування системних цілісних знань, умінь і навичок, поглиблює усвідомлення майбутніми фахівцями взаємозв'язків між дисциплінами та дозволяє розглядати їх як єдину відкриту систему, що ґрунтується на використанні міжпредметних зв'язків (Ю. Бабанський [31], Т. Бугеря [102], А. Єрьомкін [211], В. Загвязінський [222], Л. Ковальчук [291], М. Лошкарьова [380] тощо).

Поняття інтеграція визначається як «об'єднання в ціле частин, елементів; процес взаємного пристосування та об'єднання; узгодженість, унормованість та стабільність системи внутрішньогрупових процесів. Міжнаукову інтеграцію науковці визначають як процес «становлення зв'язків, що забезпечують взаємозалежність елементів і появу інтегративних якостей» (Б. Ахлібінський) [28]; «створення єдиного, нерозривного цілого, базується на основі злиття елементів різних навчальних предметів, вимагає координації, узгодження навчальних програм споріднених дисциплін, розробки предметного взаємозв'язку» (І. Малашевська) [390, с. 135]; сприяє «об'єднанню загальної і професійної освіти в цілісну систему підготовки фахівців, слугує засобом подолання розриву між теорією і практикою у вищих навчальних закладах» виступає проявом глибокої наступності педагогічних ідей (А. Богуш) [79, с. 12].

Інтегративність у навчальному процесі реалізується в таких формах його організації, як-от: нормативні навчальні дисципліни, які тяжіють до міждисциплінарних зв'язків; комплексні навчальні дисципліни та інтегровані синтетичні дисципліни (І. Малашевська). Наукова інтеграція, як і системний підхід, неможлива без застосування міжпредметних зв'язків. Міжпредметні зв'язки визначаються як «принцип навчання, який полягає у встановленні взаємозв'язків між навчальними предметами, реалізація яких сприяє вдосконаленню підготовки фахівця та утворенню комплексних знань про явища та факти реальної дійсності» (Н. Самарук) [571]; «свідоме ставлення до засвоєння знань про предмети та явища реального світу, формування цілісного світогляду майбутніх педагогів» (А. Богуш) [79, с. 11]; «узгодженість між навчальними предметами, що дає змогу розглядати факти і явища реальної дійсності з різних поглядів, позицій різних дисциплін» (М. Фіцула); «зв'язки між структурними елементами цілісного змісту професійно-зорієнтованих дисциплін, що виражаються в поняттях, теоріях, законах і сприяють формуванню цілісної системи знань, умінь і навичок та

розвитку готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності» (Т. Бугеря) [102, с. 9].

І. Луценко, заперечуючи вузькодидактичне розуміння міжпредметних зв'язків та їх певною мірою обмежене використання в процесі окремої взятої дисципліни, пропонує розглядати їх як «систему, структура якої складається у процесі навчання..» При цьому змістовий компонент цієї системи, «створюється шляхом координації і систематизації навчального матеріалу, розробленого на науковому змісті різних наукових галузей спільними зусиллями педагогів тих навчальних предметів, що увійшли до певної міжпредметної системи...» [386, с. 256]. Поєднуючи «спільне, одиничне та особливе у вивченні тих чи тих явищ, вони інтегрують, узагальнюють, диференціюють та конкретизують їх» [390, с. 135]. Міжпредметні зв'язки, як зазначає Т. Бугеря, сприяють формуванню цілісної наукової картини світу, подоланню суперечностей, що притаманні нинішній багатогранній системі підготовки майбутніх фахівців [102, с. 9].

Окрім позитивного впливу міжпредметних зв'язків на якість навчально-виховного процесу вищої школи вчені наголошують на складності та неоднозначності їх використання. Організація міжнаукової інтеграції вимагає чіткого усвідомлення рівнів, складових компонентів та структури засвоєння знань з кожної дисципліни, яка входить до міжпредметної структури, та вміння адекватно коригувати системність наукових знань в інтегрованих курсах (І. Бех). Взаємопроникнення однієї дисципліни в іншу найповніше проявляється за умов наявності центральної ідеї між ними, встановлення смислової відповідності у змістовій насиченості навчальних програм з кожного курсу (І. Бех) [63]. За С. Гончаренком, «найболючішою є проблема ізольованості вивчення окремих дисциплін та протилежна їй тенденція інтегрувати все підряд, що призводить до повної відміни предметного навчання» [124, с. 9]. Аналізуючи позиції С. Гончаренка, зауважимо, що проблема використання інтегративних зв'язків у системі навчального процесу вишів України на сьогодні залишається нерозв'язаною.

Оскільки в дослідженні задіяні мовознавчі та фахові дисципліни, спрямовані на розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, розглянемо в аспекті системного підходу інтегративність усіх нормативних і ненормативних дисциплін, що відповідно було використано в експериментальній роботі (див. рис. 1.1.).



**Рис. 1.1. Інтеграція навчальних дисциплін у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах системного підходу**

Як бачимо з рисунку 1.1., в процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів було використано такі мовознавчі дисципліни, як: «Сучасна українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура мовлення та виразне читання», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика навчання української мови дітей в дошкільних навчальних закладах», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством», «Методика розвитку мовлення дітей раннього віку». Також в експерименті було задіяно фахові методики: «Теорія і методика музичного виховання», «Дитяча література», «Етнопедagogіка», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Засади педагогічного



спілкування», «Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку» тощо. Основою інтегративної системи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів виступив спецкурс «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Звернення в дослідженні до системного підходу дозволило довести наявність певних елементів системи розвитку виразного мовлення. Цей підхід, з урахуванням основних його принципів, дозволив побудувати чітку, логічну, цілісну систему з увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ефективність і доцільність використання системного підходу в дослідженні полягала у визначенні поняття «система розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів освіти». У дослідженні під цим поняттям розуміємо цілісну, соціально-зумовлену, комплексну, поелементну, поетапну, логічно вибудовану систему, що орієнтована на кінцевий результат. Кожний елемент у цій системі підпорядкований іншому, вилучення чи зміщення одного з елементів системи передбачає зміни в загальній системі увиразнення мовлення майбутніх вихователів. Розвиток їхнього виразного мовлення можливий на основі інтеграції мовознавчих дисциплін та дисциплін фахового циклу.

Наступний параграф присвячено з'ясуванню доцільності звернення до компетентнісного підходу в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

### **1.3. Компетентнісний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

На сучасному етапі розвитку освіти і науки виокремився компетентнісний підхід як до розвитку особистості, так і до процесу її навчання, виховання, підготовки до майбутньої професійної діяльності (Н. Бібік [70], А. Богущ [83], І. Зимня [235], Д. Ізаренков [244], О. Копусь

[320], О. Савченко [565], О. Трифонова [638]), який розглядається як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова і загальнолюдська компетентності [604, с. 112].

Компетентнісний підхід до вищої професійної освіти вчені (С. Архангельський [25], С. Гончаренко [173] та ін.) визначають як спрямованість освітнього процесу на формування, розвиток і закріплення складових фахової компетентності, що забезпечує його професійно-педагогічну готовність до здійснення практичних професійних ситуацій; створення відповідних психолого-педагогічних умов для особистісного розвитку майбутнього фахівця. Результатом такої спрямованості є формування загальної компетентності, що виступає як інтеграція особистісних новоутворень. Така характеристика, на думку вчених (Л. Казанцева [261], О. Ковтун [296], Т. Маркотенко [394]), формується під час навчання і передбачає засвоєння «знань, умінь і навичок у певній професійній діяльності, ...формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий життєвий досвід у різних сферах діяльності» (О. Ковтун) [293, с. 85]. Сутність компетентнісного підходу полягає у «формуванні знань, умінь та навичок, які є затребуваними в різноманітних видах діяльності, визначають успішність людини під час вирішення всіх життєвих і професійних завдань; формуванні досвіду самостійної діяльності, який інтегрує весь арсенал знань і вмінь людини» (Л. Казанцева) [263, с. 181] та виявляється в орієнтації на «...формування здатності активно й результативно діяти в просторі обраного професійного поля...» (Т. Маркотенко) [394, с. 13].

Компетентнісний підхід у системі вищої освіти Л. Казанцева розглядає як чинник у формуванні в особистості «здатності і готовності, використовувати набуті уміння й навички», що виступає «маркером якості освітньої системи [263 с. 181]. Компетентнісний підхід, на думку вчених

(В. Маскин, Т. Меркулова, А. Петренко, [395]) найбільше віддзеркалює сутність модернізаційних процесів у сфері освіти [395, с. 8].

Учені розглядають компетентнісний підхід як системоутворювальний елемент формування ключових компетенцій у тих, хто навчається, з позиції суб'єкта діяльності, який, своєю чергою, вимагає розуміння поставленої мети, вміння використовувати засоби, які є адекватними навчальній ситуації. Компетентнісний підхід розширює сферу впливу освіти на особистість майбутнього фахівця, формує настанову на саморозвиток в усіх видах діяльності.

Доцільність використання компетентнісного підходу в процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів обґрунтовано в дисертаційному дослідженні Т. Маркотенко. Учена, спираючись на численні наукові розвідки (В. Байденко [39], Н. Гавриш [150], Н. Голуб [168], І. Зимня [234], С. Караман [274], М. Пентилюк [465]), вбачає його сутність у формуванні інтелектуально розвиненої, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності і здатна до трансляції мовлення в процесі професійної діяльності [394, с. 12].

Зазначимо, що ключовими поняттями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність». Неоднозначність у трактуванні базових концептів компетентнісного підходу «компетентність» і «компетенція» пов'язана, на думку вчених (Н. Бібік [70], І. Гончарова [176], І. Чемерис [671]), передусім з неправильним трактуванням понять у процесі перекладу з англійської мови, неточним перекладом запозиченої із зарубіжних видань термінології, що внесло низку непорозумінь у з'ясування сутності означених явищ, які не є новими для української науки. Ймовірніше, що в ототожненні понять суттєву роль відіграє плутанина в перекладі. Проте змішувати означені поняття неприпустимо. Кожне з них має своє власне наповнення, структуру та специфіку. Так, на думку І. Зимньої, саме термін Н. Хомського «використання» є актуальним, стрижневим, прихованим і

потенційним для поняття «компетенція», тобто вчена пов'язує означений термін з уміннями і навичками використання знань, а когнітивний аспект, обізнаність особистості – з компетентністю [238].

Проблема формування компетентності і компетенції виступила предметом дослідження низки російських учених (І. Зимня [236], В. Серіков [582], А. Хуторський [667] тощо). В Україні означену проблему досліджено в таких напрямках: формування ключових компетенцій особистості (О. Савченко) [565]; духовної і риторичної компетенції (Г. Сагач) [568]; ключової компетентності особистості (С. Бондар) [99]; комунікативно-мовної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів (Т. Лобанова) [378]; інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів (Л. Петухова) [469]; формування і розвиток мовних компетентностей учнів 5-6 класів (І. Волкова) [134]; професійної компетентності вчителів загальноосвітньої школи (Л. Карпова) [276]; мовнокомунікативної професійної компетентності (К. Климова) [284]; фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх філологів (О. Копусь) [320] та ін.

Вперше термін «компетенція» було введено Н. Хомським стосовної галузі теорії мови, який потім розповсюдився в різних і численних напрямках, що призвело до різночитання і різного розуміння сутності означеного поняття. Зазначимо, що компетентнісний підхід, як і будь-яке новоутворення в науці, викликав гостру дискусію, зокрема, про сутність понять «компетенція», і «компетентність». Зауважимо, що в роботах Н. Хомського превалює тільки один термін – «компетенція», хоча, на його погляд, уведений ним термін має подвійне значення, тобто «компетенція як знання мови (обізнаність) і компетенція як використання мови (уміння і навички)» [666].

Існує й така думка (В. Байденко [40], С. Бондар [88], І. Галяміна [154], В. Кальней [269], Дж. Равен [489], С. Шишов [686] та ін.), що компетенція – це здатність людини до певної діяльності, яка набувається в процесі навчання. У дослідженнях В. Байденка компетенція визначається як здатність щось робити в широкому форматі з високим ступенем ефективності, а також

відповідність виконання певної роботи кваліфікаційним характеристикам залежно від поставлених завдань, проблемних ситуацій [40, с. 19]. За словами І. Галяміної, компетенція – це здатність і водночас готовність використовувати набуті знання, виявляти гнучкість залежно від мінливих умов праці [154, с. 66].

По-різному ставляться до розуміння поняття «компетенція» і російські вчені (А. Вербицький [120], А. Хуторський [667]). Так, за А. Вербицьким, компетенція – це «права і обов'язки вчителя у сфері педагогічної діяльності, використання якої забезпечується комплексом його діяльних здатностей, здібностей і можливостей, наявністю мотиваційної готовності та спрямованості на педагогічну діяльність, системою необхідних знань, умінь, навичок і досвіду» [120]. Як бачимо, в поданому визначенні автор зібрав цілий комплекс особистісних якостей, професійних здатностей і здібностей, мотиваційну готовність, систему знань, умінь і навичок та ще й досвіду. Вважаємо, що таке визначення об'єднує два поняття: компетенція і компетентність. У змісті компетенції А. Хуторський виокремлює «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості», до яких учений чомусь зараховує «знання, уміння, способи діяльності й досвід», які є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [667]. Вважаємо, що знання, уміння й навички не є якостями особистості, оскільки якість особистості – це набута фахівцем компетентність, а компетенція характеризується набутими вміннями, навичками та знаннями з окремих освітніх галузей.

Досить ґрунтовний аналіз проблеми компетентнісного підходу в освітній діяльності здійснила російська вчена І. Зимня [235]. Компетенції, за її визначенням, – це «певні внутрішні, потенційні, сховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми, дії, системи цінностей і відношень), які надалі виявляються у компетентностях людини як актуальних цільнісних проявах [234, с. 343]. Компетенція, за Ф. Бацевичем, це «певна

сукупність знань та вмінь учасників інтеракції спілкування у різноманітних умовах (ситуаціях) з різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, максимами, постулатами і конвенціями спілкування» [53, с. 328].

Компетенція, як певна характеристика особистості, за Т. Лобановою, є інтегрованою особистісною системою внутрішніх структур та здібностей, «що передбачають мобілізацію знань, когнітивних навичок, практичних навичок та вмінь... соціальних поведінкових компонентів, ...емоцій, етики, мотивацій, що функційно зорієнтовані на виконання конкретної діяльності в певному контексті» [378, с. 61]. Отже, на думку вченої, компетенція є певним комбінаторним, кумулятивним явищем, що складається із знань, умінь і навичок. Учена припускає навіть таке, що компетенція є проявом компетентності. Вважаємо, що в розмежуванні і поясненні понять Т. Лобановою «компетенція» і «компетентність» допущено суттєві непорозуміння: з одного боку, автор називає компетенцію як «інтегровану характеристику», як прояв компетентності, водночас, з іншого боку, характеризує компетентність як «сукупність компетенцій».

На жаль, аналогічні погляди висловили й деякі інші вчені (О. Власова [130], О. Заболотська [221] та ін.). Так, у дисертаційному дослідженні О. Заболотської компетенцію потлумачено як інтегровану особистісно-діяльнісну категорію, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, умінь і навичок, особистісних цінностей і здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [174].

У термінуванні поняття «компетенція» вчені (Т. Базаров [37], І. Зимня [239], П. Каптерев [273] та ін.) виокремлюють такі підвиди: проста (базова), яка формується на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксується, знаходить прояви в певних видах діяльності; ключова – відображає духовний світ особистості; стандартна – компетенція, без якої неможливе повноцінне

функціонування особистості; провідна – компетенція, яку характеризує інноваційність, креативність, динамічність, полікультурність [37, 174].

Огляд наукової літератури засвідчив наявність ще одного виду компетенцій – ключових, які розглядаються одночасно як компетенції і компетентності. Так, С. Шишов визначає ключову компетенцію як загальну здатність спеціаліста мобілізувати в професійній діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій. Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути надто спеціалізованими [686, с. 179].

Рада Європи в ході роботи симпозіуму «Ключові компетенції» (Берн, 1996) визначила п'ять ключових компетенцій. З-поміж них: політичні й соціальні (здатність приймати рішення, вирішувати конфліктні ситуації, брати участь в управлінні та покращенні демократичних інститутів); компетенції, які стосуються життєдіяльності в мультикультурному суспільстві (повага до різних культур, релігій, здатність жити поряд з представниками інших культур); комунікативні компетенції, які передбачають оволодіння усним і писемним мовленням, досконале володіння кількома мовами; інформаційно-технологічні компетенції, які характеризуються здатністю функціювати в інформаційному суспільстві, критичному ставленні до інформації, яка розміщується у ЗМІ та рекламних компаніях, володіти мовами програмування; особиста компетенція – здатність навчатися протягом всього життя відповідно до професійного контексту та індивідуальних соціальних орієнтирів [705, с. 11-12].

Окремим компонентом у структурі компетенцій виділяють професійні компетенції. З-поміж основних груп компетенцій, яких потребує сучасне життя, О. Власова виокремлює такі: соціальні – пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активними у прийманні рішень, у суспільному житті тощо; полікультурні – взаємоповага до мови, культури тощо; комунікативні – передбачають опанування важливих у роботі й суспільному житті, ефективних в усному й письмовому спілкуванні, оволодінні кількома

мовами; інформаційні – передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію тощо; саморозвитку й самоосвіти, пов’язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому й суспільному житті тощо [130]. Як бачимо, у науковій літературі спостерігається невизначеність учених щодо їхнього розуміння феномена «компетенція». Одні й ті ж якості, ознаки, характеристики, досягнення особистості прописано в сутності понять «компетенція» і «компетентність».

З’ясуємо визначення вченими поняття «компетентність». Зазначимо, що ряд учених характеризують компетентність як складне утворення, що складається із різноманітних компетенцій. Таку, компетентність, вчені визначають як «результат освітнього процесу, що охоплює когнітивну, операційно-технічну, мотиваційно-вольову, морально-етичну, соціальну, поведінкову складові суб’єкта діяльності» (Л. Казанцева) [263, с. 182]; інтегральне багаторівневе особистісне новоутворення, яке формується на основі засвоєних компетенцій і характеризує ступінь підготовленості до діяльності (Т. Садова) [569, с. 190].

Учені (Г. Беленька [65], Л. Петухова [469] та ін.) розуміють професійну компетентність як професійну підготовленість і здатність суб’єкта праці до виконання завдань і обов’язків повсякденної діяльності, що зумовлена когнітивними та діяльнісними компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці.

За словами Л. Петухової, професійна компетентність – це сукупність знань й умінь, які визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистих якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної й практичної готовності до праці, здатності здійснювати складні культуровідповідні види дій [469].



У розумінні С. Скворцової, компетентність – це «властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності. Стрижнем професійної компетентності вчителя, за С. Скворцовою, є: здатність, готовність та спроможність ефективно діяти, розв'язуючи завдання навчання, розвитку й виховання учнів. Водночас вчена пропонує при аналізі феномену «професійна компетентність» враховувати такі напрями, як: інтегральна характеристика, що визначає здатність, уміння вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей; сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічної дії, що є особливим чинником структурованим науковим і практичним знанням і цілому; єдність теоретичної готовності, педагогічного мислення та практичної готовності педагогічно діяти; психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що виступають у результатах праці людини; професійно-особистісна характеристика педагога, яка виражається в готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини; якості особистості педагога; вони дають можливість спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховані завдання, розраховані на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвитку й самовдосконаленню особистості педагога [591]. Вважаємо, що таке розуміння професійної компетентності дещо звужує межі означеного поняття.

Професійну компетентність вихователя Г. Беленька розглядає як «здатність особистості вирішувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних

професійно-значущих якостей,.... і є результатом опанування вихователем низки фахових компетенцій» [65, с. 57]. За Г. Беленькою, основними етапами формування професійної компетентності студента у ВНЗ є: адаптація до умов навчання (усвідомлення й осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів); індивідуалізація (розвиток, на основі знань, професійно значущих якостей та здібностей, професійних умінь); інтеграція у педагогічне та соціальне суспільство (самореалізація). Професійна компетентність вихователя, як зазначає Г. Беленька, складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно-значущих якостей, які дають особистості вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від необхідності та потреб навколишнього життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій педагога і становить компетентність фахівця [65, с. 30]. Компетентність учителя К. Климова визначає як «особистісну інтегративну якість, яка формується у процесі професійно спрямованої діяльності» [284, с. 38].

І. Зимня виокремлює три групи компетентностей, які можна віднести до різних сфер життєдіяльності людини: 1) до самої себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності: здоров'язбереження, ціннісно-сміслової орієнтації у світі; громадянськості, самовдосконалення, саморегуляції, особистісної і предметної рефлексії; 2) до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери: із суспільством, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, толерантність, повага до інших; усне, письмове, діалогічне, монологічне спілкування, дотримання правил, традицій, ритуалів, етикету; 3) до діяльності людини: пізнавальної, ігрової, навчальної, трудової, дослідницької та ін..; у сфері інформаційних технологій [235]. Уважаємо, що в поглядах І. Зимньої не спостерігається чіткого розмежування понять «компетенція» і «компетентність».

Педагогічна компетентність, за визначенням Г. Кашкар'ова, є процес і результат творчої діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної

сутності майбутнього вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості. Нормальне функціонування системи професійної підготовки можливе лише за умов, коли учасники навчально-виховного процесу діють на основі методології компетентісно зорієнтованого підходу до навчання. Компетентність при такому підході, на думку вченого, виступає кінцевим результатом навчальної діяльності студента випускника педагогічного ВНЗ [280, с. 143]. На нашу думку, таке розуміння компетентності ототожнює його із поняттям «готовність».

Відзначимо, що диференційований підхід до понять «компетенція» й «компетентність» подано в Глосарії термінів Європейського фонду освіти (1997), а також у роботах більшості зарубіжних учених. Так, А. Вербицький розмежовує означені поняття за умовами діяльності (об'єктивні – суб'єктивні). На його думку, компетенція пов'язана з об'єктивними умовами (обов'язки, права, сфера відповідальності людини), а «компетентність» – із суб'єктивними умовами (соціальні, особистісні, духовні, професійні) [119, с. 336].

Аналіз наявних досліджень також засвідчив змішування понять «компетенція» і «компетентність», хоча більшість з них послуговується терміном «компетентність», при цьому зазначають, що компетентність у будь-якій галузі складається із набутих особистістю окремих компетенцій. Натомість, окремі вчені у своїх роботах намагалися розмежувати дефініції термінів «компетенція» і «компетентність». Так, І. Гончарова, термін «компетенція» використовує для характеристики освітнього результату, а «компетентність» – для визначення певного досвіду людини у будь-якій професійній діяльності. За її словами, компетентність становить «інтегровану якість особистості, результат набуття певних компетенцій» [176, с. 27].

На основі ґрунтовного аналізу змісту понять «компетентність» і «компетенція» О. Копусь виокремила низку спільних ознак, які об'єднують означені концепти, а саме: опис інтегративної якості суб'єкта, яка включає когнітивні, мотиваційні, ціннісні та практичні аспекти, що виявляються в

успішних навчальних, соціально чи професійно значущих діях; характеризуються особистісною, соціальною і професійною зорієнтованістю; формуються у процесі навчання і є результатом навчання; відзначається поліфункціональністю семантичного й поведінкового складників, мобільністю знань, гнучкістю методів; передбачає формування знань, які, у свою чергу, генерують появу нових знань; оптимізують використання життєвого і професійного часу особистості; виступають системними утвореннями, яким притаманна цілісність, структурованість, інтегрованість елементів, ієрархічність, стійкість, керованість, креативність [320, с. 71].

Отже, визначимося в розумінні сутності означених понять. Ми поділяємо погляд відомих українських учених (Н. Бібік [70], А. Богуш [84], О. Савченко [566]) щодо сутності понять «компетенція» і «компетентність». Компетенцію розуміємо як соціально закріплений результат, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки тих, хто навчається, що необхідна для її якісної продуктивної діяльності, це уміння, навички, знання. Компетенція не є особистісною якістю.

Компетентність – це особистісна якість, набута інтегрована характеристика особистості, яка поєднує її ставлення, ціннісні орієнтації, настанови, попередній досвід, якого вона набуває не тільки у процесі навчання, а й під впливом стихійного середовища. Компетентність формується із набутих раніше предметних компетенцій.

Логіка дослідження вимагає розглянути ключові компетенції, пов'язані з мовленням і мовленнєвою діяльністю людини: мовна, мовленнєва й комунікативна. Відзначимо, що у сфері лінгвістики, лінгводидактики й дошкільної педагогіки здебільшого функціонує термін «компетенція». У кінці 60-х початку 70-х років ХХ ст. у теорії і методиці навчання мов виокремився новий науковий напрям – комунікативно-прагматичний, який науковці назвали «комунікативною революцією». Це дало можливість ученим розглядати в тісному взаємозв'язку мовну систему з умовами її використання, функціонування, засвоєння й тими змінами, які відбуваються в процесі

спілкування та розвитку мовлення. В науковий обіг увійшли нові дефініції, як-от: «комунікація», «мовленнєве спілкування», «комунікативна компетенція», «мовна компетенція», які сьогодні посіли чільне місце в системі мовознавчих, лінгводидактичних і педагогічних наук.

У середині ХХ ст. Н. Хомський увів у науковий обіг феномен «мовна компетенція». На його погляд, в основі мовної компетенції лежать вроджені «універсалії» і знання основних лінгвістичних категорій і здібність дитини «конструювати» для себе граматику, правила, які існують у мовленнєвому середовищі, тобто вроджене «чуття мови». Ці знання мають емпіричний характер і виявляються як лінгвістична інтуїція (внутрішні уявлення про мову) і мовна інтроспекція носіїв мови. Отже, за визначенням Н. Хомського, мовна компетенція – це здатність, яка є необхідною для виконання певної, здебільшого мовної діяльності, а «мовець-слухач» повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання [665].

З таким визначенням мовної компетенції, як зазначає А. Богуш, погоджувалися не всі вчені. Це викликало критику теорії Н. Хомського. Під впливом дискусій уже в 70-х роках ХХ ст. учений і сам змінив погляд на зміст мовної компетенції, до її складу він додав «мовну здібність» і «мовну активність». Під мовною здібністю вчений розумів «потенційне знання мови та знання про мову її носія, а «мовну активність» розглядав як реальне мовлення в реальних умовах [665].

Існують різні погляди на мовну компетенцію. Так, М. Кабардов під мовною компетенцією розуміє «потенціал лінгвістичних знань людини, сукупність правил аналізу й синтезу одиниць мови, що дозволяють користуватися системою мови для цілей комунікації» [256, с. 34].

О. Божович у структурі мовної компетенції виокремлює два компоненти: дані мовленнєвого досвіду, якого набула особистість у процесі спілкування й діяльності; знання про мову, що були засвоєні в процесі спеціального організованого навчання [91]. За її словами, мовленнєвий досвід

включає: практичне володіння рідною мовою; емпіричні узагальнення спостережень над мовою, зроблені її носієм незалежно від спеціальних знань про мову. Знання про мову, як зазначає автор, передбачені програмами навчання і включають також два основних аспекти: категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів; прийоми (схеми) аналізу й опису цих одиниць різні форми аналізу – фонетичного, морфологічного, синтаксичного, що складають елементи метазнання про мову. Отже, вчений визначає мовну компетенцію як психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною в процесі спілкування й діяльності; знання про мову, які засвоює дитина в процесі організованого навчання. На її думку, обидва компоненти мовної компетенції взаємопов'язані [91].

Мовну компетенцію О. Тарнопольський визначає як знання одиниць мови всіх рівнів, які будуть використані як будівельний матеріал для породження / впізнавання висловлювань у процесі спілкування того, кого навчають, в обсязі, що передбаченому метою навчання. Крім того, вчений вважає, що мовна компетенція пов'язана з формуванням здібності на основі будівельного мовного матеріалу й правил комбінування одиницями мови будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики [630].

Своє бачення мовної компетенції висловлюють українські лінгводидакти (А. Богуш [87], Н. Голуб [167], І. Волкова [134], О. Копусь [320], М. Пентилюк [256] та ін.). Мовна компетентність – це «практичне володіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм; опанування фонетики, орфографії тощо) та формування відповідних фонетичних, морфологічних навичок, пов'язаних з будовою речень та їх різних видів: орфографічних, графічних та каліграфічних – із засвоєнням особливостей написання» (М. Пентилюк) [604, с. 158]; «засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, орфоєпії, семантиці,

стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови; інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанови щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності» (А. Богуш) [205, с. 78]; «сукупність знань про систему сучасної української літературної мови, як будівельний матеріал для породження і сприймання висловлювань, мовні норми і правила (орфоепічні, лексико-семантичні, граматичні, стилістичні, правописні» (О. Копусь) [320, с. 14]; «володіння системою знань про мову, що вивчається, на фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному рівнях, здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень засобами мовних знаків і правил їх використання» (К. Крутій) [205].

Зазначимо, що в дослідженнях І. Варнавської й І. Волкової йдеться про «мовну компетентність» і водночас подекуди змішуються поняття мовної і мовленнєвої компетенцій і компетентностей. Так, І. Волкова зазначає, що передумовами формування й розвитку мовних компетентностей, є втілення ідей антропологічної педагогіки, дотримання провідних принципів розвивального навчання, урахування психологічних особливостей суб'єктів учіння, оптимізація педагогічного процесу й методична система, розроблена з урахуванням цих умов [135, с. 83]. Феномен мовної й мовленнєвої компетенції, за І. Волковою, полягає у їх відповідності трьом ієрархічним рівням педагогічної системи (предметний, міжпредметний, надпредметний). Фундаменталізм мовної та мовленнєвої компетенцій, на думку автора, є підґрунтям навчання мови та й загалом освітнього процесу [135].

Мовна компетентність, за І. Волковою, є системою вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особисте спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття й вербального відтворення явищ буття суб'єктами мовлення. На думку вченої, сутність компетентності полягає в сформованості

вмінь і навичок користування мовною компетенцією в усній чи писемній формах, у конкретних мовленнєвих ситуаціях і з певною метою [135, с. 20].

Аналіз презентованих визначень дозволяє висловити своє бачення сутності мовної компетенції. На нашу думку, в характеристиці мовної компетенції доцільно акцентувати увагу насамперед на знаннєвий компонент, пов'язаний з обізнаністю мовця з теорією мови, правилами й нормами української літературної мови, як це й визначено вченими (А. Богуш [86], О. Копусь [320]).

Мовну компетенцію майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як ґрунтовну обізнаність майбутніх вихователів із системою теоретичних, лінгвістичних знань, правилами й нормами літературної української мови, її етикетними формулами; усвідомлення необхідності дотримуватися їх у процесі професійного спілкування та навчання дітей культури мовлення.

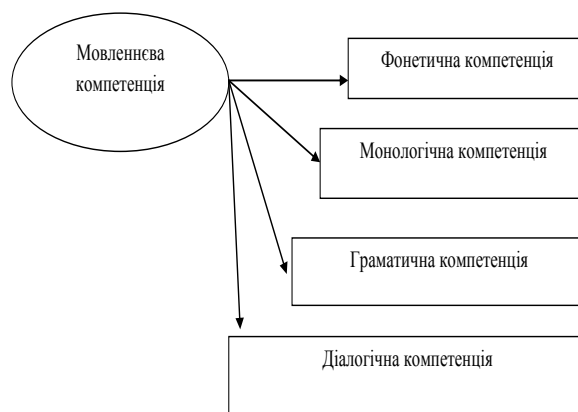
Зазначимо, що процес використання нормативних знань з теорії мови у процесі спілкування вчені (А. Богуш [86], Н. Гавриш [150], Л. Казанцева [262], І. Луценко [386], О. Трифонова [639] та ін.) термінують як мовленнєву компетенцію. Так, М. Пентиліук розглядає, з одного боку, мовленнєву компетенцію як складову комунікативної, як діяльність людини, яка спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності [463, с. 83.]. В наукових розвідках ученої зустрічаємо й термін «мовленнєва компетентність», яку вона розуміє як «інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності [463, с. 296].

Оперуючи терміном «мовленнєва компетентність», І. Варнавська наголошує на доцільності врахування процесу формування мовленнєвої компетентності. З-поміж них автор виокремлює лінгвістичний (змістовий бік роботи передбачає формування правильного уявлення про структуру рідної мови в усій сукупності її виявлень); комунікативний (спрямований на



розвиток мовленнєвої компетентності особистості – вироблення вмінь і навичок сприймати, відтворювати мовлення й створювати власні висловлювання); культурологічний (передбачав формування пізнавальної та творчої самостійності особистості, залучення до національної культури українського народу, усвідомлення необхідності й важливості роботи з розвитку мовленнєвих умінь і навичок); діяльнісний (система вправ і завдань комплексного характеру, спрямована на формування досвіду творчої діяльності – формування мовленнєвої компетентності) [110].

Під мовленнєвою компетенцією А. Богуш розуміє «вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях спілкування (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засобами виразності мовлення [79, с. 58]. Зазначимо, що в презентованому визначенні акцентовано на досить важливому в межах започаткованого дослідження компоненті – мовних і немовних засобів виразності. Вчена вперше класифікувала та схарактеризувала види мовленнєвої компетенції, як-от: лексична, граматична, діалогічна, монологічна [80]. Відзначимо, що в змісті фонетичної компетенції А. Богуш акцентує на оволодінні «інтонаційними засобами виразності (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси)». Види мовленнєвої компетенції, виокремлені А. Богуш, подаємо в рисунку (див. рис. 1.2).



**Рис 1.2 Види мовленнєвої компетенції (за А. Богуш)**

Зазначимо, що в дослідженнях А. Богуш представлено сутність «художньо-мовленнєвої компетенції» та її складових, а саме: когнітивно-мовленнєвої, виразно-емоційної, поетично-емоційної, оцінювально-етичної та театральної-ігрової, пов'язаних з роботою з художніми текстами. Розглянемо сутність визначених А. Богуш компетенцій, які є дотичними до започаткованого дослідження (див. рис. 1.3.).



**Рис. 1.3. Структура художньо-мовленнєвої компетенції (за А. М. Богуш)**

Виразно-емоційну компетенцію автор визначає як уміння мовця виразно й емоційно передавати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднувати мовні та немовні засоби виразності.

Поетично-емоційна компетенція – здатність мовців виразно передавати (читати) зміст поетичних творів, здійснювати адекватний художній аналіз віршів.

Зазначимо, що на початку 70-х років ХХ століття в науковий обіг було введено поняття «комунікативна компетенція» (М. Вятютнев [148], Д. Ізаренков [244], М. Львов [388] та ін.). Російський учений М. Вятютнев увів означений термін в обіг лінгводидактики, до змісту якого було введено тільки два компоненти: мовленнєва діяльність і наявність розумових здібностей мовця [148].

Інший російський учений запропонував у складі комунікативної компетенції три складові: мовна, предметна, прагматична і на цій основі сформулював своє бачення комунікативної компетенції, яку він розглядав як

здатність мовця до спілкування в одному, кількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання, особливою якістю мовленнєвої особистості». Учений описує різні її варіанти залежно від того, які види мовленнєвої діяльності здійснює комунікант (слухання, говоріння, читання, письмо) [244].

Аналогічної думки щодо змісту комунікативної компетенції дотримуються й інші вчені (А. Богуш [80], М. Львов [389], О. Селіванова [574] та ін.). Вони переконані, що комунікативна компетенція формується на основі мовної й мовленнєвої компетенцій. Отже, комунікативну компетенцію вчені визначають як: комплексне використання мовцем мовних і немовних засобів з метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування... певна система знань, умінь і навичок, мовних здібностей (А. Богуш) [80]; вміння спілкуватися з метою обміну інформацією, що спрямована на вирішення таких основних завдань: ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі вмінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан та вмінь інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст); здійснювати приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення [389, с. 349].

Комунікативна компетенція, за С. Козак, це сформована у процесі навчання здібність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й породжувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, які виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які опікують перцептивно-комунікативну функції спілкування [303].

Є. Ключев до структури комунікативної компетенції вводить комунікативні стратегії, як-от: інтенцію, конвенцію, перспективу, мету, комунікативну тактику й досвід [286]. Отже, вчені розглядають комунікативну компетенцію як складне багатокomпонентне явище, яке охоплює всі інші види мовних і мовленнєвих компетенцій.

Водночас відзначимо, що в низці досліджень (І. Дроздова [206], К. Климова [284], Т. Симоненко [587] та ін.) йдеться про формування україномовної комунікативної, професійної, мовнокомунікативної компетенції та фахової лінгводидактичної компетентності.

За І. Дроздовою, професійна українськомовна комунікативна компетенція студента передбачає наявність таких умінь: 1) комунікативні: а) встановити контакт зі співрозмовником; б) підтримувати спілкування; в) добирати мовні засоби за певних умов спілкування у різних стилях та жанрах; г) зацікавити співрозмовника у процесі опанування навчального предмета; г) переконувати мовними засобами, залучувати співбесідника на свій бік; 2) професійно-комунікативні: а) знання фахової (виробничої) термінології; б) здійснення комунікації мовними засобами, що уможливають реалізацію імпресивної і волюнтативної функцій мови: наказувати, переконувати, привертати увагу співрозмовника до питань, актуальних на певний момент для нього; в) редагувати власне й чуже мовлення; г) аналізувати змістову правильність мовлення; г) здійснювати різні види аналізу текстів науково-навчального та виробничо-технічного підстилів наукового стилю; д) нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фатичними жанрами мовлення [206, с. 87 – 88].

За І. Дроздовою, професійна мовнокомунікативна компетенція, студента нефілологічної спеціальності – це наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати професійно орієнтовані тексти, здатність розв'язувати комунікативні завдання в складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування [587, с. 88 ]

Сутність поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» Т. Симоненко визначає як наявність «професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування» [587, с. 24]. Достатній рівень професійної мовнокомунікативної компетенції вчителя при цьому передбачає наявність у нього двох основних груп умінь. До першої групи автором віднесено комунікативні вміння: встановлення контакту зі співрозмовником; підтримання розмови; побудова висловлювання в різних стилях та жанрах. Другу групу становлять професійно-комунікативні вміння. З-поміж них: знання дидактичної та лінгвістичної термінології; здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів. Концепція Т. Симоненко налаштована передусім на формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів ВНЗ, задля цього суб'єкт навчальної діяльності (студент) повинен вміти реалізовувати поставлені завдання; оволодіти готовностями до високого рівня усного літературного мовлення; усвідомити мету навчання та потребу вдосконалення навичок на лексичному, граматичному рівнях; пристосовувати до практичного впровадження вже набуті знання, а також сформовані вміння і навички тощо [587, с. 67]. Як бачимо, передумовою формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів, за Т. Симоненко, виступає оволодіння певними вміннями й навичками.

У дослідженні К. Климової, професійна мовнокомунікативна компетенція визначається як «сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця, що включає: знання норм сучасної української мови, вміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, ... розвинене чуття мови; вміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації» [284, с. 45]. Своєю чергою, мовнокомунікативна професійна компетентність виступає інтегрованою особистісною якістю, «яка передбачає власне володіння

мовнокомунікативною компетенцією» [284, с. 45]. Проте, як справедливо вважає дослідниця, реалізація компетентнісної парадигми передбачає формування низки професійно значущих компетентностей.

О. Копусь досліджувала формування фахової лінгводидактичної компетентності у майбутніх магістрів філологів [320] і тлумачить її як «комплекс інтегрованих професійних якостей особистості майбутнього магістра філолога, що передбачає мовну, мовленнєву, комунікативну, предметну, дослідницьку компетенції» [320]. Таким чином, компетентнісний підхід усталився в дослідженнях з усіх освітніх напрямів, зокрема, в педагогічних, мовознавчих і лінгводидактичних. Компетентнісний підхід у лінгводидактичних дослідженнях М. Пентилюк розглядає як «своєрідний орієнтир, що спрямовує майбутню професійну діяльність педагога на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, комунікативних умінь і навичок, що забезпечує їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях і сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей [463, с. 112].

Отже, компетентнісний підхід у дослідженні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як спрямованість навчально-виховного процесу педагогічного вишу на озброєння майбутніх фахівців теоретичними знаннями з теорії виразності мови і мовлення, сформованість у них відповідних умінь і навичок увиразнення власного мовлення, ключових мовних, мовленнєвих компетенцій, професійно-комунікативної компетентності щодо виразності мовлення та їх ефективне використання в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності.

#### **1.4. Культурологічна парадигма розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

Логіка дослідження вимагає з'ясувати сутність таких понять, як: «культура», «культурологічний підхід», «культура мови», «культура

мовлення», «етнокультурологічний підхід». Розглянемо насамперед багатоемний феномен «культура», сутність якого досліджували вчені в різних галузях науки, як-от: філософи (В. Андрущенко [16], М. Бердяєв [58], В. Біблер [69], Л. Губерський [186], Є. Ільєнков [247], М. Каган [259], Є. Маркарян [393] та ін.), психологи (Б. Ананьєв [11], Л. Виготський [142], В. Зінченко [240], О. Леонтєв [359], В. Слободчиков [598] та ін.), лінгвісти і культурологи (С. Арутюнов [23], А. Білецький [72], Є. Верещагін [121], В. Гумбольдт [187], В. Кононенко [316], В. Костомаров [323], Д. Лихачов [375], І. Огієнко [433], О. Потебня [481], та ін.), педагоги (С. Гессен [158], І. Зязюн [241], М. Кузьмін [340] та ін.).

Термінологічні джерела трактують поняття «культура» по-різному: як «сукупність досягнень людства, освіченість, вихованість, начитаність; наявність певних навичок поведінки у суспільстві; сукупність умов життя, необхідних освіченій людині» [636]; «сукупність матеріальних і духовних цінностей, що створюються людським суспільством та характеризують певний рівень розвитку суспільства... рівень, ступінь розвитку, досягнення в певній галузі знань чи діяльності (культура праці, культура мовлення, культура мислення тощо) [601, с. 266]; «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» [603, с. 394]; «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, їхніх взаємовідносин, матеріальних та духовних цінностей, що створюються цим суспільством..» [607, с. 678]; «історично унормований рівень розвитку суспільства, який знаходить своє вираження в соціальних взаємовідносинах людей...» [97, с. 334]; «охоплює різні галузі, сфери (звичаї та традиції, мова та писемність... та інші форми прояву об'єктивного...» [333, с. 229]; «царина духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, ...установи та організації, що забезпечують їх функціонування (навчальні заклади, музеї, театри...» [175, с. 163].

Звернімося до поглядів учених щодо розуміння означеного поняття. Філософи (М. Бердяєв [58], В. Біблер [68], Л. Губерський [186], Л. Каган [260] та ін.) розглядають культуру у взаємозв'язку і взаємозалежності з історією народу, з розвитком суспільства та різними видами життєдіяльності людини порівняно з тваринним світом, тобто як загальну відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, якісну своєрідність історично-конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку, в межах певних епох, суспільно-економічних формацій, етнічних і національних спільностей [655]. Так, за словами А. Білецького, «суспільство, яке з тієї чи тієї причини перебудувало свою культуру, стає принципово іншим суспільством при збереженні якихось елементів попередньої культури» [72, с. 16]. Д. Лихачов пов'язує культуру з цінностями суспільства. За його словами, культура рухається вперед не шляхом переміщення у просторі й часі, а шляхом накопичення цінностей. При цьому вчений зауважує, що «чим більшими цінностями оволодіває людство, тим більш гострим стає його сприймання інших культур» [376]. Зазначимо, що філософи (Є. Маркарян та ін.) співвідносять культуру з такими сферами життєдіяльності людини: взаємодія людини з природним довкіллям; створення й використання знарядь праці й виробництва; взаємодія людей один з одним у соціумі, у процесі якої створюються різні соціальні інститути, норми, закони, правила, які регулюють їхню поведінку; духовна сфера життєдіяльності (філософія, наука, мистецтво) [393].

Психологія, відповідно до культурно-історичної теорії розвитку психіки Л. Виготського, пов'язує культуру з активною перетворювальною, творчою діяльністю особистості як соціально-історичне явище. За словами Б. Ананьєва, «особистість – це продукт культури» [12, с. 86]. Лінгвісти і культурологи (Є. Верещагін [121], В. Гумбольдт [188], В. Костомаров [323] та ін.) розглядають культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що накопичуються певною спільністю людей, як продукт соціальної



активності людських колективів, вона має історичну генезу й відіграє вирішальну роль у становленні окремої людської особистості [121, с. 95].

С. Гессен пов'язує культуру з освітою, вважає, що саме освіта є «духовним змістом культурного життя», оскільки людина не тільки відтворює минуле, а розвиваючись сама, розвиває і культуру. Учений констатує, що «людина і культура – два рівноцінних суб'єкти» [158, с. 54].

Українські вчені (В. Кононенко [317], І. Огієнко [432], В. Русанівський [561], М. Семчишина [577] та ін.) розглядають культуру в царині національної мови; у взаємозв'язку з народом. Так, за словами І. Огієнка, «мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, сутність нашої свідомості» [433, с. 239]. За визначенням М. Семчишина, «культура – це образ народу... вона виявляє і символізує національний світогляд, етичні, естетичні, мистецькі, релігійні чи соціальні аспекти життя народу в кожночасній добі його існування» [210]. Отже, розглянемо більш докладно взаємозв'язок мови, мовлення і культури.

Перші спроби пояснити взаємозв'язок мови й культури знаходимо в працях В. фон Гумбольдта. Згідно з його концепцією, мова виступає світоглядним відображенням культури, яка, своєю чергою, акумулюється в мові [187]. Учені (В. фон Гумбольдт, О. Потебня) наголошували на специфічній ролі мови в пізнанні особистістю національних особливостей культури. Як зазначає О. Потебня, мова є сенсорним індикатором у розумінні культури, налаштовує «механізм думки на пізнання світу» [479].

«Мовлення» й «культура» – поняття, які перебувають у постійному взаємозв'язку. Поняттєві й емоційні мовленнєві коди дозволяють пізнавати культуру етносу на кожному історичному етапі його розвитку. Кожна історична епоха виробляє свій стиль, манеру, свій естетичний еталон, що пропонується для спілкування в певному мовленнєвому середовищі. Починаючи з народження, дитина підпадає під могутній тиск соціального довкілля. Постійний розвиток та самовдосконалення особистості дошкільника відбувається під впливом мови, культури. Мовні коди, які засвоює дитина

впродовж перших років життя, назавжди формують певні незмінні етнічні константи, які супроводжують її все життя. Зміна мовних кодів є можливою, на думку вчених (Ф. Бацевич [53], В. Маслова [397], Л. Мацько [399] та ін.), якщо малюк потрапляє до іншої мовної спільноти з іншими мовними та культурними традиціями. Від культурного рівня людей, що оточують дошкільника, від мовного потенціалу, який черпає дитина із сімейної та суспільної мовнокультурної криниці, залежатиме, який потенціал вона зможе накопичити для наступних поколінь.

Взаємозв'язок мови і культури був предметом дослідження культурологів (Є. Верещагін [122], В. Костомаров [323]), лінгвокультурологів (Н. Болдирєв [94], Н. Барвіна [47], С. Воркачов [136], В. Воробйов [137, 138], І. Голубовська [170], В. Кононенко [316], В. Красних [331], Є. Кубрякова [337], В. Маслова [397], В. Михайленко [411], В. Русанівський [561] та ін.) лінгводидактів (А. Богуш [80], Ж. Горіна [179], В. Дороз [204], Л. Мацько [402], М. Пентилюк [465] та ін.), представників комунікативної лінгвістики (Ф. Бацевич [52] та ін.). Проблема співвідношення мови, культури й етносу знайшла відображення в низці досліджень (І. Бодуен де Куртене [90], Є. Верещагін [121], В. Кононенко [318], В. Костомаров [324], І. Огієнко [433], О. Потебня [478], Б. Уорф [649] та ін.). Вчені дослідили логічний ланцюжок співвідношення понять «культура – мова – мовлення – особистість – етнос».

Зазначимо, що В. Кононенко визначив основні напрями спільного аналізу понять «мова» й «культура», як-от: мова й культура розвиваються в одному просторі й часі паралельно, в безпосередньому зв'язку з подальшим становленням народу – носія національної мови та культури; спільні закономірності поступу визначаються історичними, психологічними, естетичними, соціальними та іншими чинниками; як мова, так і культура є виявом спільних креативних зусиль, наслідком діяльності народу та його окремих представників – обдарованих особистостей; у цьому розумінні народ – творець і мови, і культури; усна народна творчість і художня література як провідні різновиди мистецької діяльності реалізуються в мові, у слові, які є не

лише формою втілення творчого задуму митця, а й змістовим культурним компонентом; мова є одним із виявів культури; у смислових наповненнях слова, висловлювання й тексту закладено історично-культурну складову, потенції подальшого руху національно-культурного процесу; різні види мистецтва як складові культури, зокрема образотворчість музика, можуть бути витлумачені й пізнані за допомогою засобів і знаків у вигляді текстів, гіпертекстів тощо; кіно і кіномистецтво виявляють себе в поєднанні словесного, музичного й зорового рядів сприймання в яких мовна основа є визначальною [318, с. 8].

Водночас мова й культура не тотожні, вони мають свої особливості й відмінності, у них різна природа їх виникнення, у них по-різному представлено картину світу. Як зазначає В. Кононенко, у мовному просторі відтворюється мовна картина світу, культура використовує зображальні властивості, які й роблять картину світу справді картиною. Пошуки «смислу життя», за В. Кононенком, є призначенням культури, філософії, мова «долає думки, бо є основним носієм смислу; речення, текст як знак відтворюють дійсність у її можливостях, мова є знаряддям культури [318, с. 8].

Розглядаючи інтеграцію понять «мова» й «культура» через призму включеності мови в пізнання культури та культури як необхідної передумови існування мови, Г. Немищенко пропонує розглядати означені поняття як рівноправні компоненти мовленнєвої діяльності особистості. Взаємозв'язок мови, мовлення й культури, на думку вчених (С. Воркачов [136], Ю. Караулов [275]), забезпечує засвоєння особистістю національно-мовленнєвих традицій як основних елементів формування національно-свідомої мовної особистості. Мова й культура, «корелюючи та взаємодоповнюючи один одного, виступають необхідним підґрунтям формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку» [639, с. 72]. Зауважимо, що одним із трансляторів мовно-культурних та культурно-мовних усталених постулатів народу у свідомість дитини виступає вихователь дошкільного навчального закладу. Формування мовленнєвої

особистості дитини дошкільного віку відбувається не ізольовано, а під впливом світоглядних уявлень особистості педагога-вихователя, який має бути зразком мовної та мовленнєвої поведінки.

Для лінгвістики характерним є тривимірне існування культури, що базується на трьох функціях: семіотичній, соціальній, когнітивній. Незважаючи на єдність окреслених функцій, кожна з них, на думку Г. Єлізарової [208], контролює певний аспект протікання процесу спілкування, взаємодоповнює та збагачує одна одну. Семіотична – базується на розумінні культури як певної системи знаків, що репрезентують світ, яку, у свою чергу, можна використовувати як засіб спілкування. Визначення культури з позицій когнітивного підходу представляє визначення її у вигляді інтегрованих знань, що є необхідною умовою «адекватної участі людини в житті суспільства...» [208, с. 12-37]. Когнітивний контекст, що забезпечує осмислення культурної специфіки мовних одиниць, не підлягає типовим та загальноприйнятим закономірностям. Його можна представити лише у вигляді «когнітивної матричної структури» (Н. Болдирев) [94], що становить «єдину систему певних когнітивних контекстів, на тлі яких відбувається формування та розуміння відповідних мовних значень, знаходить вияв її культурної специфіки» [94, с. 57]. Отже, взаємозв'язок мови і культури дає підстави будувати дослідження, пов'язані з розвитком і навчанням мови в усіх її проявах, на засадах культурологічного підходу.

Культурологічний підхід у навчанні мови й поза мовленням, за Н. Болдиревим, може бути реалізований у напрямках вивчення: мови як елемента культури; культурно та національно-специфічних концептів і відношень між ними на основі мовних даних; національної специфіки мовних значень у рамках певної культури як сукупності концептів певної концептуальної системи [94, с. 2].

В аспекті наукових розвідок щодо з'ясування сутності культурологічного підходу та його доцільності для розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів слушним є звернення до принципу

культуровідповідності, який передбачає відповідність виховання вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища й часу, в яких відбувається навчально-виховний процес. За словами В. Кременя, реалізація означеного принципу в умовах сьогодення має реалізовуватись відповідно до «навчання й виховання молоді в національно-специфічній, соціально і культурно зорієнтованій матриці народу, що проживає на певній території і нерозривно пов'язаний з традиційно-побутовою культурою, є способом долучення до загальнолюдської культури» [210, с. 501]. Сутність цього принципу полягає у визнанні вирішальної ролі концепту «культура» в становленні особистості, її мовленнєвому розвитку. Принцип культуровідповідності передбачає нерозривний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства й свого народу, зокрема, знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, особливості розвитку й становлення національної культури та її взаємозв'язки із загальнолюдською; знанням історії свого народу, його культури; забезпеченням духовної єдності й спадкоємності поколінь. Унікальність принципу культуровідповідності, на думку Л. Омеляненка, полягає в тому, що майже всі сфери життєдіяльності людини (повсякденне спілкування, професійно-педагогічне спілкування, аудіо, відеоджерела, кіно, телебачення, театр тощо), пронизані культурами певної культури [441].

Ігнорування принципу культуровідповідності у процесі підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ значно знижує рівень загальної культурної підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта», що веде до зниження рівня мовленнєвої культури вихователя. Поза межами сприйняття залишаються образотворче мистецтво, музика, традиції та звичаї українського народу тощо. Саме ці засоби виховання сприяють формуванню й піднесенню духовної культури особистості, впливають на її почуттєву сферу.

З-поміж принципів культурологічного підходу А. Богуш виокремлює: принцип стимулювання потреби культурно-ціннісного пізнання в перетворенні світу шляхом організації різноманітних сфер діяльності тих, хто

навчається: музичної, соціокультурної, літературної, комунікативної, інтелектуальної; принцип діяльнісно-творчої спрямованості навчально-виховної роботи, який передбачає визначену культурно-доцільну мету занурення студентів в активно-творчу діяльність у кожній соціокультурній сфері; принципи свободи, самостійності й відповідальності, який дозволяє майбутнім вихователям самостійно визначити своє ставлення до мистецтва, навчання, відповідально оцінювати свою діяльність [82, с. 38]. Культурологічний підхід дозволяє реалізувати означені принципи в процесі активної професійної діяльності людини.

Дослідник В. Гура характеризує культурологічний підхід як бачення людини крізь призму феномена «культура», що дозволяє розглядати людину в навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, яка здатна до самодетермінації в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами як у межах сьогоденного життєвого простору особистості, так і в інших епохах [192, с. 8].

У дослідженні Л. Ковальчук прописано педагогічні умови реалізації культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів: чітке цілепокладання з урахуванням поетапності культурологічної підготовки; культурологічна спрямованість змісту навчального матеріалу педагогічних дисциплін; моделювання культурно-освітнього середовища в процесі вивчення студентами педагогічних та професійно-зорієнтованих дисциплін; співпраця профільних кафедр університету у формуванні культуротворчої особистості майбутнього педагога [291].

Культурологічний підхід в якості наукової категорії розуміємо як сукупність методологічних положень, що забезпечують аналіз досліджуваного феномена «виразність мовлення» в процесі організації певного виду діяльності (навчальної, мовленнєвої, професійної) через систему утворюваних культурологічних понять. Культурологічний підхід передбачає аналіз досліджуваного педагогічного явища («виразність мовлення») в контексті культурного простору його існування (загальнолюдської,

національної, етнічної культур), а також у контексті культурного існування особистості (групи, колективу людей), якій досліджуване явище є притаманним (культура мови й мовлення) та в процесі діяльності якої воно виявляється (мовленнєва, навчально-мовленнєва, професійно-мовленнєва).

Реалізація культурологічного підходу до розвитку культури мовлення й зокрема, його виразності, вимагає врахування й етнонаціонального культурного компонента української мови, «вивчення того сегмента семантики» (термінологія В. Кононенка), який відтворює специфіку українського етносу, взаємозв'язок української мови з її народом. За словами В. Кононенка, український культуромовний простір відкриває неосяжні можливості проникнути в життя народу, у його минуле й сучасне, побачити перспективи національно-культурного постулату [318, с. 17].

Взаємозв'язок національної мови з життям народу неодноразово підкреслювали у своїх працях І. Огієнко [433], В. Русанівський [561], М. Семчишин [577], І. Срезневський [612], К. Ушинський та ін. Так, І. Срезневський писав, що в мові «народ виражає себе найбільш повно й багатогранно, ніж у будь-якому іншому... все що є у народу в його побуті й поняттях, та все, що народ хоче зберегти у своїй пам'яті, виражається й зберігається мовою» [612]. Зазначимо, що не можна розглядати національну культуру поза національною мовою, оскільки, за словами М. Семчишина, «культура – це образ народу», вона виявляє і символізує національний світогляд, етичні, «естетичні, мистецькі, релігійні чи соціальні аспекти життя народу в кожночасній добі його існування» [577]. Етнокультурний національний компонент української мови складають український фольклор, усна народна творчість, класична українська література, які можуть слугувати засобами розвитку культури українського мовлення, його специфічної виразності у вигляді культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів.

Розвиток виразного мовлення на засадах етнокультурологічного підходу передбачає вивчення мови у взаємозв'язку з етнокультурою. Мова не може

вивчатися без знання культури народу, яка виступає важливим компонентом етнічності, мова є базою для типології етносів. Доцільність етнокультурологічного підходу до навчання мови досліджували Н. Бабич [32], А. Богуш [80], В. Дороз [204], С. Караман [274], В. Кононенко [316], Н. Лисенко [374], М. Пентилюк [463], О. Семенов [576], М. Стельмахович [617] та ін. Для сучасного розвитку лінгводидактики актуальним є вивчення лексичних особливостей текстів українського фольклору, семантичного та лексичного навантаження культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів, як засобу фахової підготовки майбутніх вихователів та розвитку культури їхнього мовлення.

З'ясуємо сутність ключових понять етнокультурологічного підходу: «етнос», «етнокультура». Етнос визначається як носій, суб'єкт та об'єкт певної етнокультури (О. Шаваєва) [678]; що відрізняється від інших власною самосвідомістю, своєрідною мовою, культурою (Л. Пустовіт) [602, с. 436]; сформованим українознавчим світоглядом (Н. Костриця) [326, с. 121].

Етнокультура – це «сукупність культурних елементів, що мають етнічну специфіку» (М. Шаваєва) [678]; багатофункційна система, структурними елементами якої є: мова, національна самосвідомість, етнічна психологія, культура мовлення, традиції, звичаї, норми, система цінностей; специфічна парадигма життєстворення, яка, акумулюючи в матеріальних і духовних цінностях, знакових системах певні знання, значення, творчі здібності й уміння народу, постає особливим способом буття етносу щодо інших спільнот (М. Степико) [621, с. 11].

Етнокультурологічний підхід у дослідженні, слідом за О. Копусь, розуміємо як розвиток виразного мовлення особистості через призму української етнокультури; засобами українського фольклору, класичної і сучасної української літератури, специфічними формами українського етикету, культури мовленнєвого спілкування.

Організація започаткованого дослідження на засадах культурологічного й етнокультурологічного підходів диктує необхідність розглянути такі



ключові поняття, як «культура мови», «культура мовлення», «професійно-мовленнєва культура».

Звернімося до сутності феномена «культура мови», який досліджували ряд учених (Н. Бабич [32], О. Біляєв [74], М. Вашуленко [113], Б. Головін [166], В. Кононенко [317], Л. Мацько [402], І. Огієнко [433], М. Пентилюк [463], О. Потебня [479], О. Семенов [576] та ін.).

У лінгвістичних термінологічних джерелах «культура мови» трактується як дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин спілкування [647, с. 263].

Головними завданнями культури мови є виховання навичок літературного спілкування, пропаганда й засвоєння літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови (суржику) [210, с. 263]. За М. Пентилюк, культура мови вивчає функціонування мови в суспільстві з погляду її нормативності й передбачає правила користування літературною мовою (вимова, наголошування, слововживання, формотворення, побудова словосполучень і речень), вона сприяє реальному втіленню в мовній практиці норм літературної мови, проведенню цілеспрямованої мовної політики [465, с. 131]. Отже, культура мови розглядається як удосконалена літературна форма вираження й передачі думок [463, с. 204].

М. Пентилюк відзначає, що в сучасній галузі культури мови активно розвиваються такі напрями, як варіативність мовної норми; функційність та оцінка нормативного характеру; співвідношення позамовних та внутрішньо-лінгвістичних чинників у становленні, розвитку і функціонуванні літературної норми; місце і роль літературно-нормативних елементів у структурі національної мови; культура мовлення у різних галузях її прояву [604, с. 203].

Отже, складником культури мови є культура мовлення, яка була предметом дослідження багатьох учених (Н. Бабич [32], В. Бадер [33],

А. Богуш [80], М. Вашуленко [113], Н. Головін [166], С. Караман [274], А. Нікітіна [424] та ін.).

За словниковими джерелами, культура мовлення тлумачиться як дотримання літературних норм вимови, наголошення, слововживання, побудови словосполучень, речень, текстів; нормативність усного й писемного мовлення, що полягає в його правильності, точності, ясності, логічності, доречності, виразності, а також у різноманітності граматичних конструкцій, багатстві словника, дотриманні в писемному мовленні орфографічних і пунктуаційних норм [604, с. 131]; володіння нормами усного й писемного мовлення (правильна вимова, наголос, слововживання, граматики, стилістика), а також уміння використовувати виразні засоби мови в різних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення [373, с. 247]. Отже, як бачимо, виразність мовлення, уміння використовувати мовні засоби виразності є одним зі складників загальної культури мовлення.

Поняття «культура мовлення», як зазначає В. Костомаров, передбачає два ступені засвоєння літературної мови: а) правильність мовлення, тобто дотримання літературних норм, що сприймаються тими, хто говорить і пише, як «ідеал» чи відповідно до взірця, зразка, які є загальноприйнятими і зберігаються як звичка; б) мовленнєва майстерність, тобто вміння мовця обирати найбільш точний у смисловому відношенні, стилістично й ситуативно доречний, виразний у тій чи тій ситуації спілкування [323]

За А. Александровою, культура мовлення має такі складники: а) комунікативна досконалість, яку забезпечує система виразних засобів і нормативність мовлення; змістовність (сукупність мовленнєвих знань, умінь і навичок, які забезпечують цілісне застосування мови з метою спілкування в різних ситуаціях); систему комунікативних якостей мовлення [6, с. 3].

Отже, культура мовлення – це сукупність і система його комунікативних якостей, а досконалість кожної якості, як зазначає А. Богуш, буде перебувати в залежності від різних умов спілкування, загальної культури мови, рівня мовленнєвої діяльності, смислових мовленнєвих завдань тощо

[81, с. 7]. Учена зазначає, що для культури мовлення важливе значення мають тон мовлення, дотримання її нормативності, виразності, лексичне багатство; манера звертання до співрозмовника та манера йому відповідати; характер міміки і жестів, що є супутніми в мовленні; вербальна пам'ять; уміння орієнтувати мовлення на співрозмовника; доречний відбір мовних засобів; техніка мовлення, мовленнєвий етикет [81]. До комунікативних якостей культури мовлення А. Богуш відносить нормативність, правильність, адекватність, логічність, різнобарвність, чистоту, естетичність, доречність. На переконання вченої ці якості мовлення формуються у дітей з дошкільного віку. Культура мовлення дітей дошкільного віку, на думку вченої, передбачає формування в них таких комунікативних якостей: вільне володіння навичками й механізмами мовлення (дихання, голос, артикуляція звуків, дикція, інтонація, мовленнєві реакції), швидкість включення в діалог, оперативна мовленнєва пам'ять, виразність мовлення (тембр, паузи, темп мовлення, сила голосу, тон, образність мовлення, тропи, фразеологізми тощо) [81, с. 83]. Формування культури мовлення започатковується з дошкільного віку під керівництвом вихователя, що, своєю чергою, передбачає досконалу сформованість його професійної культури мовлення.

Культуру мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як професійну якість, нормативне вживання української літературної мови в її усній, писемній формах на всіх мовних рівнях; уміння використовувати стилістичні, виразні мовні й немовні засоби в різних умовах спілкування з дітьми й дорослими (батьками) відповідно до мети й змісту спілкування; уміння використовувати в мовленнєво-професійній практиці мовні закономірності, притаманні українській мові, типові етикетні формули залежно від ситуації спілкування, вікового рівня тих, з ким спілкуються.

Проблему формування професійно-педагогічного мовлення майбутніх педагогів досліджували А. Богуш [80], М. Вашуленко [113], І. Дроздова [206], В. Жайворонок [215], О. Заболотська [221], К. Климова [284], Т. Окуневич [436], М. Пентиліук [463], О. Семеног [576], Т. Симоненко [587] та ін.). Так,

культура професійного мовлення педагога, за О. Заболотською – це якість володіння літературними нормами, вміння використовувати мовленнєве багатство, засоби мовленнєвої виразності в умовах професійно-педагогічного спілкування [221, с. 60]. За визначенням вченої, культура мовлення є «сплавом специфічних рис, комплекс яких яскраво висвітлює ту висоту, на яку піднявся учитель у спілкуванні з учнями, колегами, батьками» [221, с. 59]. Поступовий процес формування культури мовлення майбутніх учителів, як зазначає Т. Окуневич, передбачає оволодіння та перехід з одного ступеня культури мови на інший: перший, елементарний, передбачає засвоєння теоретичних відомостей у галузі культури мовлення; другий, ступінь мовної варіативності, передбачає оволодіння вміннями й навичками варіативного висловлювання думки залежно від стилю та мети спілкування, добір доречних мовних засобів, що допомагають мовцю найбільш чітко та повно виразити свою думку; третій, професійний рівень, передбачає бездоганне володіння всіма засобами літературної мови, мовне чуття, використання в мовленні мовних і немовних засобів виразності [221, с. 182– 219].

Зміст мовної освіти майбутніх учителів у ВНЗ, як вважає М. Вашуленко, «має спрямовуватися на забезпечення мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, які були б затребуваними в навчально-виховному процесі навчальних закладів. Культура мовленнєвого спілкування передбачає дотримання сукупності вимог до мови, що досягає мети спілкування; актуальність, правдивість, здатність зацікавити слухача; відповідність законам логіки й композиції; доцільний вибір мовних засобів; сформованість знань, умінь і навичок «будувати свої взаємовідносини з іншими відповідно до гуманістичних та морально-етичних норм, вироблених суспільством» [113].

Культуру професійно-педагогічного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаємо як володіння нормами літературної мови; здатність та бажання вживати в розмовному та професійно-педагогічному мовленні синонімічне, фразеологічне, виразне,

експресивне, емоційне багатство рідної, (національної) мови; вільне й невимушене володіння базовими мовленнєвими вміннями й навичками, що забезпечують успіх та сприяють досягненню поставленої мети у спілкуванні з дітьми дошкільного віку (дикція, артикуляція, голос, дихання); досконале володіння та використання в професійно-мовленнєвій діяльності мовних та позамовних засобів виразності; виразність мовлення (паузи, тембр, темп, мовлення, сила, швидкість, гучність, шумостійкість, гнучкість, адаптивність голосу).

Увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у царині культурологічного підходу передбачає опертя на національно-культурний фундамент українського народу: глибоке знання творів українського мистецтва, усної народної творчості; опанування мовних засобів увиразнення мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих творів із засвоєнням їх культурно-історичного й національно-культурного значення. Надання мовним одиницям «культурноносного сенсу спрощує процес їх засвоєння,... оскільки вони набувають емоційного та змістового забарвлення, сприяють формуванню бажання розуміти українську культуру, побут, звички,... розвивають потребу і готовність до вивчення літературної української мови...» [262, с. 20]. Отже, реалізація культурологічного підходу як методологічного концепту дослідження дозволяє розвинути виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як одного зі складників загальної культури мовлення. Наступний розділ присвячено з'ясуванню сутності поняття «мовленнєва діяльність».

### **Висновки з розділу 1**

З'ясовано, що теоретико-методологічними засадами розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів є діяльнісний, системний, компетентнісний та культурологічний підходи, що взаємопов'язані між собою.

Встановлено, що діяльнісний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів зумовлює організацію навчального процесу у ВНЗ,

підґрунтям якого є занурення їх в активну мовленнєву діяльність професійної спрямованості з урахуванням її специфіки.

Сформульовано методологічні закони, урахування яких у дослідженні дозволяє оптимізувати процес увиразнення мовлення майбутніх вихователів, прогнозувати успішність його протікання та забезпечити прогнозування стадій, тенденцій та закономірностей процесуальності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Основними законами в дослідженні виступили: закон соціальної зумовленості; взаємозв'язку навчання і творчого відображення засвоєних знань, умінь і навичок виразного мовлення в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності; цілісності і єдності в розвитку мовлення майбутніх вихователів; взаємозв'язку теорії й практики; взаємозв'язку педагогічних явищ; постійного тренування, що значно підвищує ефективність мовленнєвої освіти майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та мотивує на використання набутого мовленнєвого досвіду в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

Визначено провідні принципи організації дослідження: лінгводидактичні (взаємозв'язку мови, мислення й мовлення; комунікативної спрямованості навчання; комплексного підходу до увиразнення мовлення; професійної мобільності; моделювання майбутньої професійної діяльності; ситуативності; комунікативно-методичного супроводу); спеціальні методичні (соціокультурної відповідності; позитивної мотивації; взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності та їх раціонального поєднання; текстовідповідності). Означені принципи дозволяють урахувати індивідуальні, професійно-зорієнтовані потреби, настанови, орієнтири щодо пошуку оптимальних педагогічних умов розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Розкрито системний підхід, який у дослідженні полягає в розумінні процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів як багатовимірної, цілісної, соціально-зумовленої, поелементної, поетапної, логічно-вибудованої системи, кінцевим результатом якої є їхнє виразне

мовлення. Розвиток виразного мовлення можливий на основі інтеграції мовознавчих дисциплін та дисциплін фахового циклу. Розробка інтегрованої системи розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає трансдисциплінарний характер та максимальне наближення до умов професійного мовленнєвого середовища навчально-виховного процесу у ВНЗ та дозволяє максимально використовувати мовленнєво-творчий потенціал майбутніх вихователів в увиразненні власного мовлення.

Схарактеризовано компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу ВНЗ на засвоєння майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів теоретичних відомостей із термінування виразності мовлення, структури виразного мовлення, знання засобів виразності, які використовуються мовцем у мовленні, формування умінь і навичок застосовувати набуті теоретичні знання під час навчання у ВНЗ та здатності їх вживати в процесі майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності (педагогічна практика, моделювання професійно-зорієнтованих мовленнєвих, комунікативно-мовленнєвих ситуацій), основною метою яких є формування професійно-значущих, професійно-зорієнтованих ключових мовних, мовленнєвих компетенцій.

Проаналізовано та розкрито зміст культурологічного та етнокультурологічного підходів до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, сутність яких полягає у збагаченні їхньої мовної картини світу культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими одиницями (на мовному та позамовному рівнях), формуванні бажання та здатності опанувати (під час аудиторних занять та самостійної роботи) культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти, та на цій основі увиразнювати власне мовлення.

Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у пропонованій в дослідженні методологічній єдності підходів та з урахуванням специфіки кожного з них сприятиме

безперервності, національній спрямованості, становленню культуромовної особистості майбутнього вихователя.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях: [501], [516], [519], [520],[ 522], [544], [545], [558], [559].



## РОЗДІЛ 2

### ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

#### 2.1. Феноменологія мовленнєвої діяльності

Будь-яке науково-педагогічне дослідження має чітко структуровану, виважену, науково-теоретичну платформу, що сприяє усвідомленню, розумінню і трансформації відповідно до мети і предмета дослідження сутності його ключових понять. Відповідно до провідного методологічного діяльнісного підходу теоретичним підґрунтям дослідження розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступила мовленнєва діяльність, якій присвятили дослідження такі вчені, як (Л. Виготський [143], В. фон Гумбольдт [187], О. Леонтьєв [356], О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498], Ф. де Соссюр [609], Л. Щерба [690] та ін.). Ретроспективний аналіз наукових досліджень учених дозволив виокремити три підходи щодо їхніх наукових позицій стосовно сутності поняття «мовленнєва діяльність».

Перший підхід – лінгвістичний, витоки якого знаходимо ще в ХІХ столітті в працях зарубіжних учених (Л. Блумфільд, Дж. Уотсон, В. фон Гумбольдт). Це пов'язане з тим, що до ХХ століття об'єктом навчання мов виступала мовна система, а метою навчання було повідомлення знань про мову та її загальну структуру. Уперше Л. Блумфільд, один із засновників структуралізму в мовознавстві, відійшов від теорії мови до мовленнєвої практики. «Між знаннями про мову і володінням мовою, – писав учений, – немає жодного зв'язку. Володіння мовою – це питання практики... У мові навичка – все, знання – ніщо» [445, с. 165-166]. Аналогічної думки дотримувався й інший зарубіжний учений Дж. Уотсон. За його словами, «мовлення – це дія, практика» [637, с. 16].

Витоки генези теорії мовленнєвої діяльності належать В. фон Гумбольдту, який уперше підкреслив неоднорідність поняття «мовленнєва діяльність», а саме використання мови в мовленні як усвідомленої діяльності. Згідно з його вченням, «сутність мовлення виявляється лише в процесі його відтворення. Мовлення розглядалось ученим як, діяльність, що потребує докладання певних зусиль особистості. Некоректним, на його думку, є ставлення до мовлення, як до сталого продукту діяльності [188, с. 41]. Вивчення мови, на його переконання, має здійснюватись у взаємозв'язку: свідомість і мислення, культура і духовність (духовне життя нації). Процес передання мови учений характеризує як внутрішньо стимульоване, регульоване та обмежене певними силами намагання особистості здійснювати діяльність мовлення у відповідності із внутрішніми та зовнішніми потребами. При цьому обов'язковою кінцевою метою, як наголошує вчений, є потреба бути почутим та зрозумілим іншими [189, с. 40].

За В. фон Гумбольдтом, компонентами мовленнєвої діяльності є сприйняття довкілля, стимули реалізації мовленнєвої діяльності, що виникають у людини під час сприйняття явищ дійсності, спілкування як генеза вияву та існування мовленнєвої діяльності та як кінцевий результат, реалізація мовних здібностей індивіда [190].

Ф. де Соссюр уперше подає докладну характеристику і розмежування понять «мова і мовлення». На початку ХХ століття учений виокремив у мові два її аспекти: індивідуальний і суспільний, «причому зрозуміти їх без урахування особливостей кожної з них неможливо» [610, с. 19]. Основою мовної діяльності є мова. «Треба від початку стати на ґрунт мови, – зазначав Ф. де Соссюр, – і вважати її за підставу для успішних проявів мовної діяльності [610, с. 20]. Мовна діяльність, на його думку, 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.

Отже, Ф. де Соссюр розрізняв мовну і мовленнєву діяльність, хоча оперував здебільшого поняттям «мовна діяльність». Мовна діяльність передбачає діяльність із теоретичним мовним матеріалом, із системою мови, а мовленнєва діяльність є «лінгвістичною здатністю», на погляд ученого, мова є «потенційним», а мовлення «актуальним». Мова організована насамперед як система знаків, для яких найбільш характерними є розрізнявальні ознаки, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість. Мова формується в мовленнєвих актах, мовлення передбачає наявність мови. Отже, мовленнєвій діяльності притаманні індивідуальний та соціальний аспекти. За його словами, «в кожному певному періоді часу мовленнєва діяльність, не дивлячись на свій різноманітний характер, виступає стійкою системою та історією» [610, с. 19]. Основою мовленнєвої діяльності, на думку Ф. де Соссюра, є мова, яка виступає як «соціальний аспект мовленнєвої діяльності, зовнішній по відношенню до індивіда, який сам по собі нічого не створює та не змінює» [610, с. 19]. Резюмуючи основні властивості мови, учений визначає такі з них: мова є чимось визначеним у множинності фактів мовленнєвої діяльності, вона локалізована в певному відрізку мовленнєвого акту, виникає на основі асоціації слухового образу з поняттям; мова є предметом, який підлягає самостійному вивченню; мова є конкретною за своїм природним походженням» [610].

Мова, підкреслює учений, не є діяльністю мовця, це готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом; мова ніколи не передбачає попередньої рефлексії. Мовлення ж є «індивідуальним актом волі й розуму», в якому виокремлюють: 1) комбінації, у яких мовець застосовує мовний код, аби висловити свою думку; 2) психофізичний механізм, який дозволяє йому унаявити ці комбінації [610, с. 26].

Мова і мовленнєва діяльність тісно пов'язані між собою і одне одного зумовлюють. Так, мова є необхідною, щоб мовлення було зрозумілим і результативним, з іншого боку, мовлення необхідне, щоб сформувалася мова. В історичному плані «факт мовлення» завжди передує мові. Водночас, тільки

слухаючи інших, ми навчаємося своєї рідної мови. Завдяки мовленню мова розвивається, у людини змінюються і формуються мовленнєві навички від вражень, отриманих під час слухання інших [610, с. 32].

Л. Щерба запропонував розглядати мовленнєву діяльність як трикомпонентну структуру, що складається з багатьох мовленнєвих актів (акти говоріння і слухання, акти читання і письма): 1) мовленнєва діяльність – процеси говоріння і розуміння; 2) мовні системи – словники граматики мов (виводяться на основі всіх актів говоріння і розуміння, що мають місце в певну епоху життя окремої спільноти); 3) мовний матеріал, сукупність усього того, що мовиться і розуміється цією спільнотою [689]. За Л. Щербою, усі три складники (мовленнєва діяльність, мовний матеріал, мовна система) є соціальними, оскільки вони мають відношення до певної мовної спільноти та характерні для певного історичного періоду її існування.

Отже, концепцію Л. Щерби можна презентувати в такий спосіб: у безпосередньому досвіді наявна мовленнєва діяльність (нульовий рівень абстракції). Тексти, якими обмінюються мовці впродовж мовленнєвої діяльності (мовний матеріал) – це перший рівень абстракції. Мовна система, що існує сама по собі – це другий вищий рівень абстракції [690].

Таким чином, відношення між трьома аспектами мовленнєвої діяльності як соціального явища, можна розглядати, за Л. Щербою, у такому ланцюжку: мовленнєва діяльність → тексти /висловлювання → мовлення мовна система [626]. Аналогічний ланцюжок пов'язує три аспекти мовленнєвої діяльності в індивідуальному плані: мовленнєвий акт → тексти /висловлювання → його власна мовна система, «яку мовець отримав з різних висловлювань (як відправник і як одержувач). Отже, соціальний та індивідуальний плани перебувають у взаємодії. Як бачимо, у концепції Л. Щерби на першому місці перебуває мовленнєва діяльність, тобто процеси говоріння й розуміння, водночас мовленнєва діяльність можлива завдяки другому аспекту – мовній системі, тобто словнику і граматиці, які відсутні в

безпосередньому досвіді мовця, а можуть бути вилучені тільки з мовного матеріалу [689].

Зауважимо, що на відміну від теорії Ф. де Соссюра, який розглядав мову і мовлення як незалежні сфери, хоч і пов'язані між собою, Л. Щерба вбачав у виокремлених ним складниках тільки різні аспекти єдиної, наявної в досвіді мовленнєвої діяльності: мовленнєва діяльність створює мовний матеріал. Мовна система виводиться із мовного матеріалу. Мовленнєва діяльність є водночас і мовним матеріалом, вона несе в собі і зміну мовної системи.

Другий підхід до розуміння мовленнєвої діяльності – психологічний (Л. Виготський [142], І. Зимня [239], О. Леонтьєв [367], О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498]). Зазначимо, що Л. Виготський є засновником теорії мовленнєвої діяльності в царині психологічної науки, зокрема, вчення про взаємовідношення мислення і мови, породження мовленнєвого висловлювання і мовленнєвого онтогенезу. На його думку, центральним моментом усіх різних видів діяльності є відношення думки до слова. Л. Виготський надавав суттєвого значення «смислу слова». Він розглядав значення слова як «акт мислення», в якому віддзеркалюється не тільки єдність мислення і мовлення, а й «єдність узагальнення й спілкування, комунікації і мислення» [142]. Учений виходив із двох основних положень: а) психіка – це є функція, властивість людини як матеріальної істоти; б) психіка людини є соціальною. Єдність цих двох положень відображено у вченні Л. Виготського про людську діяльність, опосередковану соціальними засобами. Психіка людини формується як єдність біологічних передумов і соціальних засобів. У процесі засвоєння соціальних засобів, що стають частиною її особистості під час діяльності, людина стає сама собою. Мова як частина людської діяльності, як знаряддя психічного суб'єкта, виявляє свою сутність. Водночас «слово» (мовлення), за Л. Виготським, виникає в процесі суспільної практики, є фактом об'єктивної дійсності, який не залежить від індивідуальної свідомості людини [142]. Л. Виготський розробив теорію

внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення як послідовних взаємопов'язаних фаз діяльності, що є, на нашу думку, одним зі стрижневих моментів взаємодії мислення і мови: «центральна ідея може бути виражена в загальній формулі: відношення думки до слова – це є насамперед не річ, а процес, це відношення є рухом від думки до слова і навпаки – від слова до думки... Таке протікання думки відбувається як внутрішній рух через цілу низку планів... Тому найпершим завданням аналізу... є вивчення тих фаз, через які проходить думка, яка втілюється в слові» [144, с. 305].

За Л. Виготським, першою фазою породження мовлення є мотивація, при цьому вчений застерігав про неможливість ототожнювати «настанови мовлення» і власне мотиви. Друга фаза – це думка, яку сьогодні розглядають як мовленнєву інтенцію; третя фаза – це опосередкована у внутрішньому слові думка, (внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання); четверта – опосередкована в значеннях зовнішніх слів думка (реалізація внутрішньої програми мовленнєвого повідомлення); п'ята фаза – опосередкована в словах думка (акустико-артикуляційна реалізація мовлення, фаза контролю). Ідеї Л. Виготського були продовжені і втілені в життя його учнями О. Лурія і О. Леонтьєвим.

Третій підхід – психолінгвістичний (І. Зимня [239], О. Леонтьєв [356] та ін.). Так, О. Леонтьєв розглядає мовленнєву діяльність як один із видів пізнавальної діяльності, оскільки вона «розпредмечує дійсність через слово». Водночас О. Леонтьєв визначає мовленнєву діяльність як «процес використання мови для спілкування в процесі будь-якої іншої людської діяльності [367, с. 27-28]; «систему мовленнєвих дій, які входять до структури іншої діяльності, практичної чи інтелектуальної» [365]; «мовленнєва діяльність є певною абстракцією, яка не співвідноситься з іншими класичними видами діяльності, вона обслуговує види діяльності, входячи до складу ігрової, пізнавальної діяльності у вигляді окремих мовленнєвих дій» [366, с. 2-29]. Такий підхід вченого до розуміння мовленнєвої діяльності неоднозначно був сприйнятий іншими вченими. В останніх роботах

О. Леонтьєва, мовленнєва діяльність визначається уже як «певним чином організована активна й цілеспрямована діяльність людини», яка виступає «засобом реалізації людиною її мовленнєвих здатностей для досягнення мети комунікації в певних культурних умовах» [367]. Основними компонентами мовленнєвої діяльності, за О. Леонтьєвим, є такі: орієнтація в умовах діяльності, типи мовленнєвих дій і операцій, складання плану, співвідношення плану із результатом орієнтування, реалізація визначеного плану, контроль та самооцінка мовленнєвих дій та операцій.

О. Леонтьєв виокремлює ознаки мовленнєвої діяльності: предметність мовленнєвої діяльності, яка відбувається в конкретному доквіллі, в реально наявному об'єктивному середовищі; цілеспрямованість мовленнєвої діяльності, яка означає, що будь-який акт діяльності характеризується кінцевою метою, а будь-яка дія – проміжною ціллю, що планується суб'єктом наперед; мотивованість мовленнєвої діяльності: кожний акт будь-якої діяльності стимулюється в єдине ціле; ієрархічна (вертикальна організація мовленнєвої діяльності, що передбачає ієрархічну організацію її одиниць; фазна (горизонтальна) організація діяльності [366, с. 49-50].

У наукових працях І. Зимньої мовленнєву діяльність ототожнено з процесом спілкування. Мовленнєва діяльність, за її словами, «це процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовленням і зумовленого мовленнєвою ситуацією спілкування взаємодії людей між собою (один з одним)» [238, с. 28-29]. На погляд ученої, мовленнєва діяльність може входити як до складу іншої діяльності, так і бути самостійною; вона може визначати професійну діяльність педагога чи лектора, письменника. Зазначимо, що І. Зимня подає і більш широке визначення мовленнєвої діяльності як цілком самостійної, а саме: це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес продукування і прийому сформованої і сформульованої засобом мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування [234].

На основі аналізу співвідношення понять «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність» І. Зимня доходить висновку щодо включення мови та мовлення до структури мовленнєвої діяльності як внутрішніх засобів мовленнєвої діяльності та способів її реалізації [234, с 54]. Аналізуючи трифазову структуру мовленнєвої діяльності О. Леонт'єва (спонукально-мотиваційну, орієнтувальну-дослідницьку (аналітико-синтетичну) та виконавчу), І. Зимня пропонує власне трактування фазовості мовленнєвої діяльності. На її погляд, перша фаза мовленнєвої діяльності реалізується взаємодією потреб, мотивів, мети діяльності, при цьому джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативно-пізнавальний мотив. Мотив, за І. Зимньою, визначає динаміку та характер усіх видів мовленнєвої діяльності. Друга фаза – планування, програмування та внутрішня мовна організація мовленнєвої діяльності, передбачає добір та організацію засобів та способів реалізації діяльності, формування та формулювання власної чи заданої ззовні думки в процес мовленнєвого спілкування. Третя фаза – виконавча, реалізуюча. Відповідно до такого визначення можна дійти висновку, що навчання мовленнєвої діяльності повинно здійснюватися з позиції формування її як самостійної, якій притаманні всі характеристики діяльності.

**2.1.1. Структура мовленнєвої діяльності.** Розглянемо структуру мовленнєвої діяльності, яка по-різному презентована в дослідженнях учених (Ф. Бацевич [52], М. Бернштейн [60], І. Зимня [235], О. Леонт'єв [359] та ін.). Так, С. Рубінштейн уперше визнав фазову будову мовленнєвої діяльності, натомість учений не виокремив їх видів. Сьогодні ніхто не заперечує фазової будови мовленнєвої діяльності. Крім того, учені виділяють різну кількість фаз, які проходить мовленнєва діяльність – від п'яти (О. Леонт'єв), чотирьох (Т. Ладиженська) до трьох (І. Зимня). Так, І. Зимня у структурі мовленнєвої діяльності виділяє три фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-



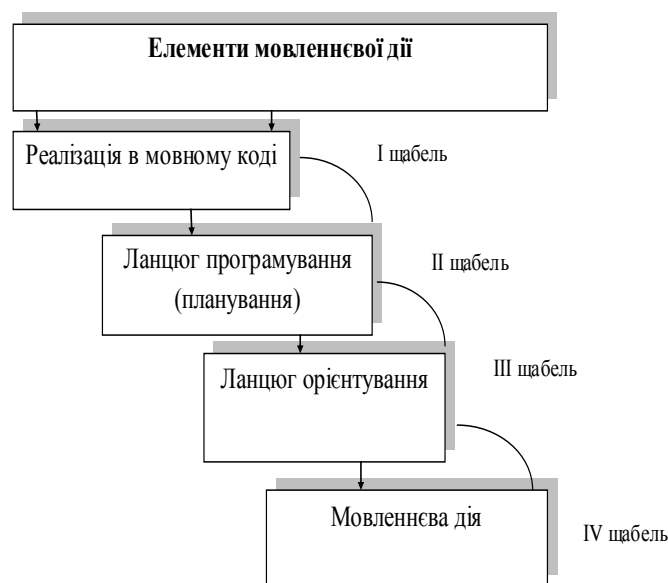
дослідницьку та виконавчу. Джерелом будь-якої діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба, яка і стає потім мотивом мовленнєвої діяльності.

Орієнтовно-дослідницька фаза виконує функцію аналізу ситуації та умов мовленнєвої діяльності, планування і програмування внутрішньої організації мовленнєвої діяльності (З ким? Де? Як довго? буде відбуватися спілкування?). Мовець складає подумки план спілкування, план своєї мовленнєвої діяльності. Третя фаза – виконавча, що виконує регулювальну функцію та функцію контролю. Крім функцій планування, програмування, контролю, регулювання, мовленнєва діяльність виконує ще й низку інших функцій. А саме – функцію узагальнення, комунікативну або пізнавальну, номінативну, емоційно-виразну, емотивну, маркування, фактичну. Провідною та основною функцією мовленнєвої діяльності є комунікативна, яка забезпечує єдність спілкування й узагальнення в мовленнєвій комунікації [235].

Другою за значенням для комунікації є функція оволодіння суспільно-історичним досвідом людства. В. Глухов описує низку специфічних особливостей мовленнєвої діяльності. Насамперед це її біполярність. Мовленнєва діяльність завжди має два суб'єкта, дві особи (мовця), які її здійснюють: мовець, чи той, хто пише, і слухач, чи той? хто читає [161].

Структурними елементами мовленнєвої діяльності вчені (І. Зимня [235], О. Леонтьєв [368], О. Шахнарович [680]) виокремлюють: мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєву ситуацію, мовленнєві навички, мовленнєві вміння. Зазначимо, що з'ясуванню сутності поняття «мовленнєва дія» передують звернення до термінування мовленнєвої діяльності О. Леонтьєвим як «системи мовленнєвих дій, що є складниками певної діяльності – цілком теоретичної, інтелектуальної чи практичної. Ця сукупність є організованою певним чином, становить лінійний ланцюг послідовно здійснюваних дій, в основі яких лежить певна апіорна програма чи евристична інформація. Організація цієї сукупності і є мовленнєвою діяльністю» [365, с. 27]. У своїй праці «Теорія мовленнєвої діяльності» у 1974

році, учений до термінування мовленнєвої діяльності додається розуміння її як «не замкнутого акту діяльності, сукупності мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету, що підпорядковується загальній меті діяльності» [366, с. 27]. У розумінні О. Леонтьєва, мовленнєва дія є «різновидом інтелектуального акту» і передбачає постановку мети, планування та аналіз результату діяльності. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії. Операційну структуру мовленнєвої дії, згідно з концепцією О. Леонтьєва, представлено в рисунку 2.1. (див. рис. 2.1.)



**Рис. 2.1. Структура мовленнєвої дії (за О. Леонтьєвим)**

Мовленнєва дія, як і будь-яка інша, в розумінні О. Леонтьєва, характеризується метою, завданнями та реалізацією цих завдань у процесі діяльності, представляє собою «взаємодію загальних характеристик діяльності та конкретних умов і обставин її реалізації, може здійснюватися на основі певних мовленнєвих операцій» [366, с. 26]. Зображену на рисунку 2.1 шаблеву структуру мовленнєвої дії, характеризуємо як таку, що реалізується в мовному коді, програмується, реалізується мовцем у процесі мовленнєвої діяльності. Згідно з О. Леонтьєвим, для мовленнєвої дії є характерними різні типи орієнтування, які є залежними від «місця мовленнєвої дії в загальній системі діяльності» [366, с. 27]. Ланцюг планування чи програмування існує,

на думку ученого, у «немовному, не власне мовному, унормованому на мовній основі кодї» [366, с. 27]. Образи думок є лише «зовнішньою оболонкою елементів програми». Програмування мовленнєвої дії передбачає «те, у чому закріплюється основний зміст майбутнього висловлювання та власне те, що закріплюється» під час програмування. Аналізуючи природу програмування мовленнєвої дії, О. Леонтьєв наголошує на психологічній природі означеного компонента.

Мовленнєву дію О. Леонтьєв характеризує таким чином: поставлена мета (завдання); співіснування мовних та немовних дій всередині діяльнісного акту; внутрішня структура, що зумовлюється взаємодією характеристик діяльнісного акту та умовами, в яких здійснюється конкретна дія [366, с. 29]. Реалізація мовленнєвої дії в мовленні передбачає задіяність одразу кількох механізмів, які, по суті, її забезпечують. Такими механізмами О. Леонтьєв вважає: «добір слів; перехід від загальної програми висловлювання до її реалізації; граматичне прогнозування; укладання синтаксичних варіантів мовленнєвої дії; закріплення та відтворення граматичних зобов'язань» [366, с. 27]. Паралельно з реалізацією програми мовленнєвої дії відбувається моторне програмування висловлювання та власне його реалізація. Отже, виходячи з аналізу пропонованої О. Леонтьєвим структури мовленнєвої дії, зауважимо, що повна її реалізація можлива лише у процесі мовленнєвої діяльності, з опорою на попередній мовленнєвий (інтелектуальний, практичний) досвід особистості. Успішність реалізації планування, програмування, орієнтування та реалізації мовного задуму в мовленнєвій дії уможливорюється урахуванням психологічних особливостей мовленнєвої діяльності, умов її протікання; зумовлюється врахуванням структурних особливостей внутрішнього та зовнішнього мовлення особистості.

Мовленнєва дія, за визначенням І. Зимньої, належить до предметної дії, що характеризується психологічними ознаками, які використовуються задля характеристики дій, що є складниками будь-якої діяльності. Аналізуючи

співвідношення етапів породження мовлення (мотивація, задум, реалізація задуму, співставлення реалізації мовлення та задуму) зі структурною організацією діяльності, І. Зимня зважає на «мотиваційно-рушійну фазу та фазу формулювання думок засобами мови чи внутрішнього коду» [366, с. 55].

Пропоноване І. Зимньою розуміння мовленнєвої діяльності як «активного, мотивованого, предметного процесу видання та прийому повідомлення, способу формування та формулювання думки засобами мови, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [235, с. 51] дозволяє визначати мовленнєву дію як «засіб вираження метамовної, емотивної, конативної, фатичної функції мови та допоміжну у здійсненні мовленнєвої діяльності в розгорнутому, повному вигляді» [235, с. 51]. Мовленнєва дія розглядається І. Зимньою як невід'ємний та місткий складник мовленнєвої поведінки. «Прояв сукупностей мовленнєвих дій у мовленнєвій поведінці людини прогнозує зовнішню, виконавчу частину мовленнєвої дії – мовленнєвої поведінки». Синонімізація понять «мовленнєва дія» та «мовленнєва поведінка» в концепції І. Зимньої передбачає розуміння мовленнєвої поведінки як «специфічної, невід'ємної частини людської поведінки, форми соціального буття людини та його функціонування в соціумі» та прогнозує «реалізацію в мовленнєвій поведінці сукупності мовленнєвих дій» [235, с. 52].

Мовленнєва дія, на думку М. Бернштейна, має трирівневу структуру. Найнижчий рівень мовленнєвої дії – це назва предмета, вищий – відповідно рівень спонтанного мовлення, який передбачає включення часто неусвідомлених за змістом слів до мовленнєвого процесу та побудову складних за ієрархією мовних одиниць (речень). Мовленнєва дія, за А. Супруном, є одним зі складників мовленнєвої діяльності. Дії у структурі діяльності «співвідносяться з пізнанням зовнішньої дійсності, з комунікативними процесами... у межах соціально детермінованих норм, що виробляються суспільством» [429, с. 144].

Мовленнєва операційність протікання мовленнєвої дії передбачає фазову структуру. Мовленнєва операція – це спосіб виконання мовленнєвої дії, що співвідноситься з умовами, в яких відбувається мовленнєва діяльність. Операційна структура мовленнєвої дії передбачає її реалізацію в процесі мовленнєвих операцій. Суттєву розбіжність між мовленнєвою дією та мовленнєвою операцією О. Леонт'єв вбачає в особливостях протікання означених категорій. «Мовленнєва дія є незалежним від конкретних умов протікання діяльності, мовленнєва операція є варіативною та змінною відповідно до цих умов» [366, с. 29]. О. Леонт'єв зауважує, що з урахуванням відмінностей у виконанні мовленнєвих дій та операцій, доцільним та виправданим є різне змістове навантаження мовленнєвих операцій задля виконання однакової мовленнєвої дії. Сукупність мовленнєвих операцій зумовлюють успішність протікання мовленнєвої дії з урахуванням базових (стартових) умов мовленнєвої діяльності. Чинниками, що регулюють протікання мовленнєвих операцій, О. Леонт'єв називає: мотивацію, аферентацію зовнішніх та внутрішніх обставин; вірогідний досвід; мовленнєве завдання [366, с. 31].

Мотивація, у розумінні О. Леонт'єва, забезпечує задоволення потреби особистості в реалізації мовленнєвих намірів, відповідно реалізується завдяки виокремленню базових мотивів у породженні висловлювання. На нашу думку, етап формування мовленнєвої думки, від породження висловлювання до формулювання мовленнєвої інтенції, скеровується свідомістю особистості та регулюється унормуванням мотивів, що є рушійними в породженні та продукуванні мовлення. Аферентація зовнішніх та внутрішніх умов породження та продукування мовленнєвого висловлювання є «сукупністю об'єктивних та суб'єктивних ситуацій, які здійснюють вплив на протікання мовленнєвої діяльності на початку або в процесі цієї діяльності» [366, с. 32].

Вірогідний досвід, або моделювання майбутнього, за О. Леонт'євим, передбачає «оцінку та конкретну реалізацію вірогідного прогнозування» впливу мовленнєвого повідомлення на свідомість та підсвідомість мовної

особистості, та забезпечується «екстраполяцією попереднього досвіду індивіда» (М. Бернштейн) [60] на структурування мовленнєвої дії – та мовленнєвої операції. Завдання мовленнєвої дії прогнозувати добір найбільш продуктивних та доцільних форм, методів, засобів мовленнєвого впливу на співрозмовника в процесі реалізації мовленнєвих операцій.

Одним із видів мовленнєвої операції є мовленнєвий акт «цілеспрямована мовленнєва дія» (М. Львов), що визначається ученими як «одиниця мовленнєвого процесу та одиниця породження тексту; цілеспрямована мовленнєва дія, одиниця нормативного в певному мовному соціумі, соціальній групі мовної поведінки, яка розглядається в певній ситуації» (М. Львов) [388, с. 55]; «мінімальна комунікативна модель спілкування, цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з правилами та принципами мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному суспільстві; одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації» (Ф. Бацевич) [53].

Лінгводидакти (А. Богуш, О. Горошкіна, М. Пентилюк та ін.) мовленнєвий акт визначають як «елементарну одиницю комунікації; цілеспрямоване висловлювання, що має адресата» [205, с. 10] (А. Богуш); «висловлювання, ситуаційно зумовлене, граматично й семантично організоване» (О. Горошкіна, М. Пентилюк) [604, с. 155].

Мовленнєвий акт, на думку учених (О. Горошкіна, М. Пентилюк), забезпечується локацією (говорінням, оформленим фонетично, лексично, граматично й стилістично), ілокуцією (наміром, метою спілкування), перлокуцією (результативністю мовленнєвого акту з урахуванням впливу мовця на свідомість і поведінку співрозмовника (адресата)) [604, с. 155]. Мовленнєвий акт, за М. Львовим, посилює процесуальність, діяльнісний аспект мовлення. Учений вважає абсолютно неприпустимим уживання означеного терміна до характеристики тексту як мовної одиниці. Слідом за М. Львовим, вважаємо, що «мовленнєвий акт», - поняття, яке характеризує текстові одиниці в процесі постійних змін, трансформування, отже, є

доцільним характеризувати поняття «мовленнєвий акт» в аспекті дискурсивної діяльності, дискурсу. У структурі мовленнєвого акту ученим виокремлюються докомунікативний, комунікативний та посткомунікативний етапи. Докомунікативний етап характеризується плануванням мовленнєвих інтенцій та намірів майбутнього висловлювання, є підготовкою мовця до висловлювання. Комунікативний передбачає «матеріалізацію підготовленого мовцем висловлювання, здійснюючи вплив із мисленнєвого на акустичний (графічний) коди та сприйняття шляхом кодифікованого переходу знову на мисленнєвий код внутрішнього мовлення» [388, с. 55]. Посткомунікативний етап реалізується як у вербальній (оформлення нових висловлювань), так і невербальній формах. Мовленнєвий акт виконує в мовленні низку функцій, які ієрархічно зумовлюють специфіку кожного конкретного мовленнєвого акту. Основними з них у функційній моделі мовленнєвої дії Р. Якобсона виокремлюються: емотивна (експресивна), конативна, референтивна, фатична, метамовна та поетична функції.

Зазначимо, що в ракурсі започаткованого дослідження потребують додаткового пояснення емотивна та поетична функції. Емотивна – в силу зосередженості на емоціях мовця «пов'язується з намаганням вплинути на співрозмовника шляхом застосування в мовленні певних емоцій». Емоційність, за словами Р. Якобсона, додатково підвищує структурну впливовість мовленнєвого акту в контексті спілкування. «Емпіричний лінгвістичний критерій поетичної функції» мовленнєвого акту, за Р. Якобсоном, є «проекцією принципу еквівалентності ядра селекції на ядро комбінації» [694, с. 9]. Поетична функція комунікативного акту передбачає добір мовцем з основного словесного масиву таких слів, що є «в певному конкретному відношенні еквівалентними одне одному» [694, с. 9].

О. Леонтьєв підкреслює, що «кожний мовленнєвий акт започатковується мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням поставленої мети: всередині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення» [365, с. 144].

Аналізуючи погляди учених на структурування мовленнєвого акту, визначаємо мовленнєвий акт, як комунікативно-організований свідомо-керований складник процесу спілкування, що підпорядковується загальним законам психології, є логічно, семантично, фонетично унормованим. Мовленнєвий акт сприяє реалізації мовленнєвої дії особистості, зумовлений різними мовленнєвими стимулами та здійснюється в процесі реалізації мовленнєвих операцій різного ступеня складності. Реалізація мовленнєвого акту відбувається в мовленнєвій ситуації.

Мовленнєва ситуація – це «динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих задач і живить цю діяльність» [385, с. 195]. Відповіддю на мовленнєву ситуацію є вербальна/невербальна реакція, яка виникає спонтанно або є заздалегідь запланованою. Спонтанність реакції на мовленнєву ситуацію є ознакою її непередбачуваності, заздалегідь запланована реакція переважно спостерігається у випадках штучно змодельованих мовленнєвих ситуацій. Мовленнєва ситуація витлумачується ученими як «сукупність позалінгвістичних чинників, що зумовлюють потребу у висловлюванні» (О. Горошкіна, М. Пентиліук) [604, с. 155]; «збіг обставин, який породжує потребу висловлення або діалогу» (А. Богуш) [205, с. 149]. Мовленнєва ситуація, за класифікацією учених, може бути штучною, яка «спеціально організовується викладачем задля розвитку комунікативних умінь і навичок» (М. Пентиліук), для «активізації мовленнєвої практики дітей» (А. Богуш). Мовленнєву ситуацію, незважаючи на взаємопов'язаність та взаємозумовленість, на переконання учених (А. Богуш, Н. Луцан), слід чітко диференціювати із ситуативністю усного мовлення, оскільки ця ознака є константою, а мовленнєва ситуація є рушійною силою мовлення як такого.

Загальноприйнятим є поділ мовленнєвих ситуацій на штучні (навчальні) та природні, навчально-ігрові. Характерною ознакою природних мовленнєвих ситуацій є невимушеність спілкування, спонтанність



виникнення та методична недосконалість. Технологічна недосконалість природної мовленнєвої ситуації зумовлюється обмеженістю кола теоретичних та методичних питань, які можуть бути розв'язувані в її межах. Навчальні ситуації є умовно-реальними або уявними. Навчальна мовленнєва ситуація є більш розгалуженою в методичному ракурсі та уможливорює ширше коло вирішуваних питань.

Н. Луцан уведено до наукового обігу дошкільної галузі лінгводидактики термін «ігрова мовленнєва ситуація», що позиціюється як «штучно змодельована ігрова обставина за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або епізодів з життя дитини чи дорослого та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дієві особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути тощо, що стимулює, активізує мовленнєве спілкування та сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення» [385, с. 202]. Ігрові мовленнєві ситуації Н. Луцан поділяє на ситуації розвитку діалогічного та монологічного мовлення. До ситуацій з розвитку діалогічного мовлення учена відносить мовленнєві ситуації діалогу, трилогу та полілогу. Сприяють розвитку монологічного мовлення описові, розповідні та ситуації розмірковування [385].

Аналіз класифікації мовленнєвих ситуацій дозволяє спрогнозувати доцільність їх використання в процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. На нашу думку, успішності розвитку виразного мовлення сприятиме організація комунікативно-мовленнєвих ситуацій, метою яких буде формування умінь і навичок виразного читання та мовлення. При цьому комунікативно-мовленнєві ситуації можуть мати як штучний, так і природний характер (залежно від мети конкретного етапу навчання). Мовленнєва діяльність характеризується успішністю виконання тих чи тих мовленнєвих дій та операцій особистістю. Успішність у їх виконанні забезпечується рівнем сформованості мовленнєвих умінь та навичок. Оскільки в подальшій експериментальній роботі буде

здіяно формування у майбутніх педагогів умінь виразного мовлення, розглянемо сутність і характеристику мовленнєвих умінь.

**2.1.2. Характеристика мовленнєвих умінь.** Питання формування мовленнєвих умінь і навичок досліджувались у напрямках: розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки (Т. Коноваленко) [315]; комунікативних умінь педагога (Л. Виготський [145], А. Усова [650]) тощо.

Термін «уміння» в психолого-педагогічній літературі тлумачиться по-різному. Під поняттям «уміння» розуміють дію або окрему діяльність, можливість виконання дії. Уміння, становлять «засвоений суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду..., що формується в процесі виконання вправ, і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах» (О. Савченко) [565, с. 411]; передбачають певною мірою «...підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, усвідомлено на основі засвоєних знань та життєвого досвіду...засвоений суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю знань і навичок» (Г. Ковальова) [288, с. 36].

Своє бачення етапів формування умінь пропонують А. Бобров, А. Усова [650]. З-поміж етапів формування умінь вченими виокремлюються: усвідомлення суб'єктом навчання, значення уміння виконувати певну дію (мотиваційний аспект); визначення мети діяльності; вивчення наукових основ дії; визначення основних структурних компонентів виконання дії; визначення раціональних шляхів виконання дії «алгоритм дії» – А. Бобров; навчання самоконтролю за виконанням дії; організація самостійного виконання дії у змінних умовах [650, с. 14].

Серед розмаїття наукових бачень поняття «уміння» стає очевидним, що: по-перше, вміння потребують докладання певних зусиль задля досягнення стану «сформованості» і можливості застосування в рамках тієї чи тієї діяльності; по-друге, стадійно формування умінь передусім формуванню

навичок; по-третє, процес формування тих чи тих умінь має зазнавати трансформації залежно від виду діяльності, що є кінцевою в їх розгортанні. Якісними показниками вмінь виступають: точність, темп, стійкість. Психологічними характеристиками умінь є пластичність; легкість перенесення до нових умов та перебудова за умов зміни вимог.

Психологи (Л. Виготський [145], Н. Жинкін [219], І. Зимня [235], О. Леонт'єв [366], О. Лурія [383] та ін.) зазначають, що для успішного протікання процесу спілкування людина має бути наділена комунікативними вміннями «чітко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати своє мовлення; добирати зміст спілкування; вчасно знаходити адекватні мовні засоби для передавання думок та забезпечення зворотного зв'язку» [361, с. 33].

До професійно значущих умінь А. Кабушко відносить комунікативні та вміння педагогічної техніки. Серед комунікативних умінь виокремлює такі: вміння встановлювати мовний та немовний контакт з учасниками спілкування; створювати штучне мовленнєве середовище тощо. Найповнішою є класифікація умінь педагогічної техніки: розвивати власне мовлення: правильну дикцію, голос, ритмічне дихання, володіння невербальними засобами спілкування; володіння технікою інтонування для вираження різних почуттів; мобілізувати творче самопочуття безпосередньо перед процесом спілкування [258, с. 17-18].

Під комунікативними вміннями Л. Горобець і Г. Ковальова розуміють «засвоений суб'єктом спосіб осмислення, організації, виконання дій у ситуації спілкування,... що співвідноситься з його готовністю виконувати їх точно, усвідомлено, на основі сукупності елементів набутого комунікативного досвіду...» (Г. Ковальова) [288, с. 36]; які формують здібність учителя вирішувати певні комунікативні завдання в різних сферах та ситуаціях педагогічного спілкування [180, с. 170]. Комунікативні, своєю чергою, поділяють на лінгвістичні та екстралінгвістичні (немовні та мовні).

Л. Горобець пропонує використовувати більш розгорнуту класифікацію умінь «професійні комунікативно-мовленнєві вміння», під якими дослідниця розуміє «вербальні та невербальні вміння..., що формують здатність вирішувати комунікативні завдання в різних ситуаціях педагогічного спілкування...» [180]. У вітчизняній лінгводидактиці мовні вміння виступають базовою характеристикою процесу комунікації. Надбудовою над мовними виступають риторичні вміння.

Основними вміннями створення умов для успішної мовленнєвої взаємодії, згідно з класифікацією Ю. Пассова [451], є вміння: вступати, підтримувати та завершувати спілкування, що передбачає наявність знань про доцільність акту комунікації, використання засобів задля демонстрації зацікавленості співрозмовником та знання щодо правильного завершення мовленнєвої взаємодії; дотримуватися своєї стратегічної лінії, що передбачає сформованість здатності добирати мовленнєву стратегію, сприяє найкращому досягненню комунікативної мети; урахувувати компоненти спілкування як здатність реалізовувати власну мовленнєву стратегію відповідно до ситуаційних умов та вчасно коригувати її; виражати основні мовленнєві функції (сумнів, обіцянка, згода, прохання); уміння розмовляти самостійно, сутність якого полягає у доборі тактики спілкування, побудові програми виступу, наявності здібності виражати свої думки без застосування мовних та зорових опор; доповідати експромтом, без попередньої підготовки; уміння розмовляти з урахуванням наявних норм мовленнєвого етикету; спілкуватися в різних формах (рольова гра, інтерв'ю, дискусія, полілог тощо) [451].

За визначенням Л. Савчук, мовленнєво-комунікативні вміння є взаємозалежними від мети, ситуації, спілкування і співрозмовника, з яким відбувається процес комунікації. Означені вміння мають виключно творчий характер, вони безумовно потребують швидкісної реакції на ситуацію спілкування [567, с. 8].

Передумовою прояву та вдосконалення мовленнєвих умінь, за В. Коломієць, є низка чинників. А саме: готовність правильно розуміти та

сприймати інтонаційне оформлення підтексту; наявність внутрішньої настанови використовувати усне мовлення у всіх видах діяльності (навчальна, навчально-виховна, творча) з метою педагогічного впливу на учнів; наявність певних природних здібностей індивіда [308, с. 28-29].

У структурі мовленнєвих умінь А. Капська виокремлює: організаторські, комунікативні, конструктивні, гностичні, прикладні [272].

Період 80-90 років ХХ століття зумовлений переорієнтацією сучасної методології на розуміння комунікативної природи мовленнєвих умінь. У цей час у науковий обіг вводяться такі поняття, як «риторика», «риторичні вміння» (А. Овчиннікова, Ю. Рождественський та ін.).

Риторичні вміння подекуди ототожнюються з умінням свідомо, ефективно впливати на аудиторію (ураховуючи міжособистісне, групове та публічне спілкування) засобами мовлення. Риторичні вміння, за Л. Горобець, мають дворівневу структуру. Риторичне вміння – аналіз та створення текстів: перший рівень передбачає риторичний аналіз тексту, формування на цій основі зачатків ораторського досвіду; риторичні вміння другого рівня передбачають самостійне створення текстів. Другий тип риторичних умінь співвідноситься із введенням риторичних елементів до текстів та має комплексну характеристику. До цього комплексу входять: а) риторичні вміння, пов'язані з: викладом думок (добір аргументів, зв'язок між тезами; добір мовних засобів, мовних кліше, текстових тональностей; добір мовних засобів, які відповідають образу оратора); б) риторичні вміння, пов'язані з місцем положення думок (складання плану тексту; продукування вторинної текстової інформації: тези, план, конспект тощо); в) риторичні вміння, пов'язані з вираженням думок (максимально правильне вираження думок з метою впливу на інтелектуальні емоції учасників діалогу, полілогу тощо); г) риторичні вміння, які співвідносяться із виголошенням промови (вміння розподіляти дихання, регулювати темп, гучність мовлення; уміння використовувати в мовленні певну інтонацію; використовувати невербальні засоби під час викладу думок; уміння встановлювати зоровий контакт з

аудиторією; уміння знаходити вихід з важкої ситуації тощо [180, с. 172-173]. Доповнюючи класифікацію комунікативних умінь, Г. Ковальова пропонує віднести до їх структури ще володіння етикетом, що, на її думку, значно збагатить структуру вмінь загалом [288].

До найважливіших умінь майбутнього фахівця, за М. Пентилюк, належать уміння: вести діалог; - створювати усні монологічні висловлювання; адекватно сприймати на слух діалог і монолог; створювати письмові тексти різних стилів, типів, жанрів; користуватися різними видами читання [463, с. 296].

У структурі експресивно-комунікативних умінь Т. Коноваленко виокремлює вміння досягати ефекту: привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (яскравість, акуратність зовнішнього вигляду; пластична зображальність, наявність мімічних і пантомімічних емоційно-естетичних рухів; доброзичливість, здатність завойовувати симпатію та довіру аудиторії); художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичої компетенції (змістовність, динамічність, емоційність мовлення; мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу, ясність і чистота дикції, милозвучність, образність, метафоричність мовлення); позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизм у керуванні справленими враженнями (легкість у встановленні контакту; енергійність, здатність захоплювати думками, почуттями) [315, с. 9].

Вирішальну роль у мовленнєвій та професійно-мовленнєвій (фаховій) підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відіграє розвиток виразного мовлення, а саме розвиток умінь виразного мовлення, які є складниками мовленнєвої компетенції. До умінь виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відносимо: когнітивні, мовленнєво-комунікативні, експресивно-креативні, оцінні. Схарактеризуємо виокремлені вміння виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Серед **когнітивних умінь** виразного мовлення визначаємо: вміння аналізувати й виокремлювати з художніх культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів мовні засоби виразності; вміння добирати до репродукцій художніх картин мовні засоби виразності, складати розповіді за змістом картин.

**Мовленнєво-комунікативні:** вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) із використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Експресивно-креативні:** вміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику; вміння аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення метамовного підтексту; вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності;

**Оцінні:** вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; вміння оцінювати виразне мовлення своїх однокурсників; вміння самооцінювати власне виразне мовлення.

Означені мовленнєві вміння передбачається розвинути у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в процесі експериментального навчання

**2.1.3. Види мовленнєвої діяльності.** Існує традиційна класифікація видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письмо, слухання (аудіювання). Незалежно від класифікації видів мовленнєвої діяльності вченими (Л. Виготський [142], І. Зимня [239], О. Леонт'єв [356] та ін.)

виокремлюються дві основні групи: продуктивні та рецептивні види діяльності.

Рецептивні види діяльності забезпечують передання інформації. До продуктивних видів мовленнєвої діяльності належать говоріння (вираження думок в усній) та письмо (вираження думок у письмовій) формах.

Параметрами, згідно з якими стають зрозумілими спільність та відмінність видів мовленнєвої діяльності, за І. Зимньою, є: характер вербального (мовленнєвого спілкування); спрямованість мовленнєвої дії людини на прийом чи передання повідомлення; роль мовленнєвої діяльності у вербальному спілкуванні; наявність одного чи кількох засобів формування і формулювання думки; характер зовнішнього вираження; характер зворотного зв'язку [235, с. 69].

За характером мовленнєвого спілкування І. Зимньою до базальних її видів віднесено складові усного спілкування – говоріння та слухання. На думку вченої, до означених видів діяльності в людини сформована «генетична готовність», «онтогенез якої є інструментом, за допомогою якого слова в мовленні узагальнюють значення, отже, виступають частиною пізнавальної діяльності» [235, с. 69].

Оскільки майбутні вихователі у своїй подальшій професійній діяльності будуть користуватися лише усним мовленням, схарактеризуємо такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння і слухання.

Говоріння визначається І. Зимньою як «внутрішньо мотивований, суворо регламентований, активний процес вираження думок, почуттів, волевиявлення особистості» [235, с. 73]. Предметом говоріння є думка. Унікальність та внутрішня суперечність процесу говоріння, за І. Зимньою, полягає в тому, що розкриття основного змісту повідомлюваного відбувається безпосередньо в процесі говоріння. Як зауважує вчена, «думка, як найвищий рівень усієї структури смислоутворення, може бути не вираженою в мовленні, а залишитись у підтексті» [235, с. 75]. Оскільки говоріння є продуктом творчого мислення, вираження думки може бути



реалізовано як у процесі продукування усного висловлювання (переказ, розповідь, опис, міркування, розповідь напам'ять), так і в писемному мовленні (твір, письмовий переказ, опис тощо). Ступінь реалізації говоріння як виду мовленнєвої діяльності залежить від лексичного запасу мовця (активного та пасивного словникового запасу), від уміння вживати в мовленнєвій діяльності мовні та немовні засоби вираження думок, уміння доречно добирати необхідні для певної мовленнєвої ситуації мовленнєві дії.

Визначаючи психологічну змістову процесу говоріння, І. Зимня виокремлює його складники: засіб здійснення говоріння (мова, мовна система), продукт (мовленнєве висловлювання, мовленнєве повідомлення), результат говоріння (зворотна реакція співрозмовника на словесне повідомлення, висловлювання, репліку) [235, с. 74-76]. Здебільшого результатом говоріння є оформлення слів, словосполучень, окремих повідомлень у текст. Розглядаючи особливості процесу говоріння, І. Зимня доходить висновку щодо виокремлення у змістовому плані говоріння щонайменше чотири рівні одиниць, які «створюють мовні зразки та сприяють їх реалізації», а саме: логіко-семантико-синтаксичні; семантичні, лексичні; мовні та лексичні одиниці [235, с. 82].

Одиницею говоріння є мовленнєва дія (слова, словосполучення, фрази, речення, текст), результатом – розуміння або нерозуміння учасниками спілкування висловлених думок. Говоріння, або «породження мовлення» (О. Леонтьєв), на філогенетичному та онтогенетичному рівнях виникає з потреби передати співрозмовнику інформаційне повідомлення, яке оформлено певним чином (електронно, письмово, усно, невербально) за підтримки позитивної мотивації. Аналітико-синтетична частина процесу «говоріння» представлена у свідомості людини «глибоко інтеріоризованими розумовими діями з програмування та структурування мовленнєвого висловлювання» [366, с. 70]. Завдяки використанню спеціальних засобів, знаків реалізується процес говоріння. Специфічною особливістю говоріння,

на відміну від читання та слухання, є занурення в діяльність інших людей, тобто «говоріння є спільною ланкою процесу спілкування» [366].

Аналітико-синтетичний механізм говоріння Н. Луцан визначає як «породження висловлювання у вигляді згорнутих, внутрішніх розумових дій щодо програмування і структурування внутрішніх розумових дій» [385, с. 52]. Таке розуміння механізмів говоріння дозволяє ученій співвідносити операційний механізм висловлювання з його структурою та процесом протікання.

У процесі усного оформлення думки говоріння переростає у самостійний вид мовленнєвої діяльності. Погоджуємося з О. Леонтьєвим щодо визначення говоріння як «самостійної, зовні вираженої діяльності у сфері комунікативно-суспільної діяльності людей» [366].

Слухання, за А. Богуш, є похідною формою мовленнєвої діяльності, представляє смислове сприймання мовлення, що звучить, опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Метою слухання є «розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця». Смислове сприйняття не планується тим, хто слухає, не контролюється свідомістю, задається ззовні іншим мовцем [79].

Слухання, як «смислове сприйняття мовлення», виконує, за О. Леонтьєвим, вторинну, допоміжну функцію в процесі комунікації, оскільки, для свого виявлення обов'язково потребує присутності співрозмовника та визначається ученим як «складний, специфічний, допоміжний вид перцептивно-мисленнєво-мнемічної, індивідуально-психічної діяльності людини» [366, с. 71]. Отже, говоріння та слухання, не зважаючи на розбіжності в генетичному походженні, виступають видами мовленнєвої діяльності, що взаємодоповнюють, взаємодосконалюють один одного. Попри спільні риси, означені процеси мають і відмінні риси. Процес говоріння є самостійним видом діяльності, планується заздалегідь, завжди контролюється свідомістю, є засобом вираження, висловлення та вираження

думок мовців. Відповідно слухання – допоміжний, вторинний вид мовленнєвої діяльності, що протікає довільно, здебільшого не планується, передбачає аналіз думок співрозмовника, під час процесу спілкування.

Слухання, за І. Зимньою, є трифазною структурою. Перша – мотиваційна, причому, мотивуючою та відповідальною за комунікативний успіх стороною процесу виступає, той, хто продукує. Друга – аналітико-синтетична, відображає складність процесу сприйняття інформації, що сприймається на слух, як процесу безпосереднього, чуттєвого відображення дійсності та сприйняття виражених опосередковано думок (через призму свідомості реципієнта [235, с. 85]. Результатом процесу слухання, за І. Зимньою, є розуміння або нерозуміння змісту висловленої та сприйнятої реципієнтом інформації. Рівнева градація розуміння реципієнтами продукованого мовлення визначається І. Зимньою за такими критеріями: первинний рівень розуміння слухання визначає «про що йдеться в тексті або повідомленні», другий – передбачає доповнення характеристики розуміння «про що текст, повідомлення, та що саме малося на увазі, третій рівень «Що?» «Як?» та «Якими засобами?» висловлюється головна думка почутого повідомлення. Четвертий, найвищий, шабель процесу слухання доповнюється ще й розумінням «Для чого?» це сказано [235, с. 95]. Сміслові сприйняття словесного повідомлення є «складним процесом, що зумовлюється низкою особливостей та чинників, урахування яких сприяє оптимізації процесу слухання» [235, с. 117].

Психологічним механізмом слухання І. Зимня, слідом за І. Гальперінім, вважає «сміслові сприйняття», яке визначається як «складний процес прийому та переробки інформації» [235, с. 89]. Ускладнення процесу сприйняття усного мовленнєвого висловлювання характеризується «неможливістю повернутися до незрозумілих реплік чи зупинити процес надходження незрозумілої інформації». Така позиція реципієнта при сприйнятті усного мовлення зумовлюється об'єктивними та суб'єктивними чинниками. До об'єктивних чинників І. Зимня уналежнює: об'єкт сприйняття

(текст, повідомлення); константність закономірностей сприйняття почутого (форма, розмір, вибірковість, співвідношення предмету сприйняття та фонового супроводу); ступінь новизни матеріалу, який сприймається; засоби його презентації. До суб'єктивних – усвідомленість процесу сприймання, дискретність цього процесу; зумовленість сприйняття минулим досвідом мовної особистості; випереджувальний характер сприйняття презентованого матеріалу та зумовленість означеного процесу індивідуальними особливостями протікання психічних процесів того, хто сприймає [235, с. 90].

У процесі докладного аналізу чинників, що впливають на характер сприйняття усних повідомлень та зумовлюють їх розуміння / часткове розуміння / нерозуміння, І. Зимня доходить висновку щодо протікання процесу сприйняття «за смисловими відрізками, шляхом смислового укрупнення сприйнятих частин мовленнєвого повідомлення, організації їх як стрункої єдності чітко виражених, логічно пов'язаних між собою положень, ... загальна кількість яких логічно співвідноситься з об'ємом оперативної пам'яті слухача (реципієнта)» [235, с. 112]. Необхідною умовою повноцінного сприйняття усної продукції, «глибини та фундаментальності його запам'ятовування є активна мисленнєва діяльність слухача» [235, с. 114]. З-поміж засобів активізації мисленнєвої діяльності слухача І. Зимня пропонує: правильну постановку проблеми усного спілкування, організацію тексту, манеру презентації, «доцільне поєднання індуктивного та дедуктивного засобів викладу думок» та обов'язкове доручення до вищеназваних засобів наочності [235, с. 114]. Зауважимо, що використання наочності позитивно спрямовує сприймання усного повідомлення завдяки включенню в роботу зорових аналізаторів одночасно зі слуховими.

Слушними в ракурсі дослідження є виголошені І. Зимньою умови, що зумовлюють успішність слухання – є регульованими мовцем: артикуляційні дані; темп презентації усного повідомлення (тривалість звучання); ступінь зацікавленості мовця в продукуванні усного висловлювання, що характеризується емоційністю, чіткістю викладу, адекватністю інтонаційного

оформлення думки [235, с. 114], які на наш погляд, впливають і на характер виразності мовлення.

Для того, щоб розвиток майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здійснювався за логічно структурованою та методично виваженою теоретичною концепцією вважаємо за необхідне з'ясувати сутність фундаментального поняття у започаткованому дослідженні, поняття «усне мовлення» та його складників, які так чи так є дотичними процесу виразнення мовлення особистості. Зважаючи на особливості процесу виразнення мовлення майбутніх вихователів, наступний параграф присвячено з'ясуванню сутності дефініцій «монолог», «діалог», «діалогічне мовлення», «монологічне мовлення», «розмовне мовлення».

## **2.2. Усне мовлення у площині виразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

Оскільки вияв виразності в мовленні відбувається переважно в усній формі, зосередимо увагу на класифікації сутності і видів усного мовлення, його структурних особливостях та специфіці виразнення.

Проблема усного мовлення була предметом дослідження: психологів (В. Баєв [35], Б. Бадмаєв [34], Л. Виготський [143], І. Гальперін [153], М. Жинкін [219], О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498], І. Синиця [588] та ін.), психолінгвістів (І. Зимня [236], О. Леонтьєв [369]); лінгвістів (Н. Бабич [32], Д. Баранник [46], М. Бахтін [49], Л. Булаховський [103], В. Виноградов [128], Є. Земська [233], О. Лаптева [351], Ю. Скребнев [593] та ін.); лінгводидактів (В. Бадер [33], А. Богуш [80], О. Бугайчук [101], Н. Голуб [168], Ж. Горіна [179], С. Караман [274], Т. Ладиженська [350], Н. Луцан [385], Л. Михайлова [413], Е. Палихата [448], М. Пентиліук [464] та ін.).

З'ясуємо сутність і характеристику феномена «усне мовлення». Так, за термінологічними джерелами «усне мовлення» визначається як «мова, втілена у звуках, сприймана на слух; одна із двох форм реального існування

мови як засобу комунікації» [647, с. 691]; «конкретне говоріння, що протікає в часі у звуковій формі (включно і у внутрішньому промовлянні); це процес говоріння (мовленнєва діяльність) і його результат (мовленнєві твори, що фіксуються пам'яттю чи письмово) [373, с. 414]; «зовнішнє мовлення, що вимовляється та сприймається на слух [487, с. 335].

Звернімося до розуміння усного мовлення ученими. Психологи (Б. Баєв [35], Л. Виготський [143], О. Лурія [381], І. Синиця [588] та ін.) студіюють усне мовлення як «первісну і вихідну форму існування мови, засіб безпосереднього спілкування в присутності обох мовців [588, с. 13]; «має лише звукове втілення, розраховане на слухове сприйняття, є лінійним за своєю структурою. ...Усне мовлення – це рух, процес. Рух надає усному мовленню ознак нестабільності. Зафіксоване на папері воно є знятим моментом, впродовж якого більшою чи меншою мірою проявляються окремі частини висловлювань» [153, с. 19].

О. Лурія, визначаючи особливості усного мовлення, зауважує про їх спільність для монологічної та діалогічної форм викладу. З-поміж них: зверненість до живого співрозмовника; послуговування в процесі породження та продукування мовлення «мовленнєвими кодами та додатковими засобами виразності, мовленнєвими маркерами»; неповнота висловлювань тощо. Характеризуючи просодичні засоби виразності, які використовує в усному мовленні мовець, О. Лурія наголошує насамперед на таких, як: інтонація, виділення голосом, паузація мовлення (використання мовцем під час продукування висловлювань різних за смисловим, стилістичним навантаженням та синтаксичною функцією пауз, які дозволяють увиразнювати мовлення); немовні засоби виразності. У дослідженні психологічні особливості усного мовлення, ангажовані О. Лурія, розглядаються як такі, що сприяють увиразненню монологічного та діалогічного мовлення особистості [383, с. 208-210].

Усне мовлення лінгводидакти (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) визначають як «таку форму реалізації мови, яка вимовляється,

виражається за допомогою звуків, являє собою процес говоріння» (М. Пентиліук) [465, с. 11]; «продуктивний тип мовленнєвої діяльності, за якої інформація передається звуками мови; живе мовлення, що не тільки вимовляється, звучить, а головне – створюється в лічені секунди, в момент говоріння; твірне, вимовне мовлення» (Н. Луцан) [385, с. 62].

Лінгвісти (Д. Баранник [46], В. фон Гумбольдт [190], О. Лаптева [352] та ін.) характеризують усне мовлення через протиставлення його феномену «мова», як-от: мовлення є втіленням і реалізацією мови, яка виявляє себе тільки в мовленні і тільки через нього виконує своє комунікативне призначення; якщо мова є засобом спілкування, то усне мовлення – це знаряддя спілкування, що створюється засобом мови; усне мовлення вводить мову в контекст її вживання; мовлення конкретне і неповторне на противагу абстрактності і відтворюваності мови; усне мовлення актуальне (мова потенційна), розгортається в часі і реалізується у просторі, воно нескінченне, матеріальне (складається з артикульованих знаків, що сприймаються слухом, зором); мовлення об'єднує слова в єдиному послідовному мовленнєвому потоці; мовлення довільне, звернене на виконання поставленої мети тощо [373, с. 414].

Лінгвістичними особливостями усного мовлення, за вченими (Д. Баранник [46], О. Лаптева [351] та ін.), є: надлишковість словесної інформації (Д. Баранник) [46]; синтаксична незавершеність (О. Лаптева, А. Шапіро) [351]; еліптичність, клішованість, ситуативність, фразеологічність (Е. Палихата) [448]; продукованість у момент проголошення (О. Лаптева) [352]. Надлишковість словесної інформації як особливість усного мовлення виявляється у його «словесній переповненості, надмірним використанням у мовленні словесних засобів» [46, с. 62], які не несуть у собі стилістичного та комунікативного навантаження. Зазвичай використання надлишкових мовних засобів пояснюється непередбачуваністю та імпровізаційним характером усного мовлення, бажанням зробити інформативне поле повідомлення найбільш доказовим, впливовим та яскраво-презентованим [46].

Друга особливість усного мовлення полягає в насиченні «мало навантаженими словами, словосполученнями, реченнями» (Д. Баранник) які, по суті, не несуть у собі важливого базового семантичного навантаження та використовуються мовцем лише для «резервування часу» для оформлення наступної частини монологу. Такі слова, на думку Д. Баранника, ілюструють «лексичну укомплектованість» промови, підвищують її емоційно-експресивну впливовість. Вставлені конструкції зумовлюються «природним намаганням» мовця бути зрозумілим для аудиторії, на яку розраховане це повідомлення, намаганням уникнути «семантичного бар'єру» у спілкуванні [46].

Усне мовлення є завжди мотивованим, відносно незалежним від офіційності / неофіційності обставин, за яких воно протікає; характеризується наявністю партнера по спілкуванню та безпосередньою зворотною реакцією адресата; передбачає «опору на позамовний контекст», звернення в процесі продукування до підсилюючих паравербальних засобів; є періодично непередбачуваним та непередбачуваним (окрім випадків заздалегідь запланованого виступу) та передбачає слуховий контроль [33, с. 88].

З-поміж основних ознак усного мовлення Д. Баранником марковано: ситуативні, генетичні (матеріальні) та функціональні ознаки. Ситуативні зумовлюються особливостями характеру мовця та ступенем його зв'язку з аудиторією. Генетично зумовлені особливості усного мовлення полягають у формі його подання (звукова чи графічна). До функційних учень відносить: призначення мовлення (тип аудиторії, на яку розраховано мовлення); узгодженість з певними особливостями та запитам аудиторії (вік, стать, гендерні ознаки тощо) [46, с. 8].

За ситуативними ознаками Д. Баранник вирізняє такі варіативні складники усного мовлення: безпосередньо-контактний (аудиторний); посередньо-контактний (радіо-телевізійний). Найпоширенішим є аудиторне монологічне мовлення, яке позиціонується безпосереднім спілкуванням мовця та аудиторії. Посередньо-контактний зв'язок мовця та аудиторії



здійснюється у мікрофонному режимі. Безпосередньо-контактний (аудиторний) ситуативний варіант усного монологічного мовлення, за Д. Баранником, протікає у природних умовах, із максимальним використанням мовних та позамовних засобів виразності. За генетичними ознаками учений диференціює безтекстові (імпровізовані) та текстові (підготовлені) форми усного мовлення [46, с. 8].

Усне мовлення для мовця може бути підготовленим і непідготовленим, тоді як для слухача воно завжди непідготовлене і спонтанне. У зв'язку з цим мовець – продукує усного мовлення повинен продумати як нормативність, так і виразність мовлення, щоб зацікавити і привернути увагу слухачів. Зауважимо, що в роботах О. Земської акцентується саме на непідготовленості усного мовлення. Учена зазначає, що «непідготовлене мовлення – це таке, що не готується заздалегідь, а породжується одночасно з його виголошенням» [46, с. 7].

Слугує на увагу й думка О. Земської, що не будь-яке «звучне мовлення» чи таке, що «виголошується», можна назвати «усною формою мовлення». Вчена пояснює, що головною ознакою усного мовлення є «тексти, що породжуються і створюються безпосередньо у процесі говоріння» [233, с. 8]. Зазначимо, що аналогічної думки дотримується і Т. Ладиженська, водночас учена підкреслює надмірність, лаконізм, уривчастість усного мовлення [233].

У характеристику усного мовлення внесли певний науковий доробок і українські вчені (І. Білодід [73], О. Біляєв [74], М. Жовтобрюх [220], М. Плющ [474] та ін.). Так, І. Білодід пов'язував мовлення з його нормативністю й загальною культурою мовлення, місцем і значенням риторики для розвитку усного мовлення []. О. Біляєв характеризує усне розмовне мовлення, в якому, за його словами, «вживається розмовно-просторічні слова, своєрідні фразеологізми, досить рідко використовуються дієприкметникові та дієприслівникові звороти» [74, с. 276]. На думку М. Жовтобрюха, «найважливішою ознакою розвитку усного українського літературного мовлення є розширення сфер його функціонування, його

комунікативної ролі, що вимагає його стильового збагачення мовлення» [220, с. 46]. Отже, М. Жовтобрюх відстоював літературне усне українське мовлення, його культуру, оскільки саме літературне мовлення поповнюється новою лексикою, фразеологією, урізноманітнюється синтаксичними конструкціями, а головне, воно звільняється від «русизмів», синтаксичних зворотів, які не властиві українській мові, вульгаризмів, різних спотворених слів. Зауважимо, що М. Плющ пов'язує здебільшого усне мовлення з його розмовною формою, з бесідою, які носять непідготовлений спонтанний характер і характеризуються ситуативністю [474, с. 12].

Відзначимо, що в працях учених (Н. Бойкова, В. Калмиков та ін.) у характеристиці усного мовлення особлива увага звертається на використання мовцем невербальних засобів виразності, зокрема жестів. На думку вчених, жести в усному мовленні за своїми функціями можуть замінити, наприклад, вказівні слова (напряму руху, обсяг, вказівка на якийсь предмет тощо), чи виражати емоційний стан мовця. Крім жестів, за словами вчених, в усному мовленні мовці досить широко використовують міміку та пантоміміку, а також засоби мовленнєвої виразності (дикцію, інтонацію, силу голосу, темп тощо). Такі особливості усного мовлення повинні враховувати в усному професійному мовленні й вихователі дошкільних навчальних закладів.

Усне мовлення поділяється на монологічне і діалогічне. Особливості монологу й діалогічного мовлення вивчали вчені різних галузей науки, як-от: лінгвісти (В. Виноградов [126], М. Михайлов [412], Л. Щерба [689], Л. Якубинський [696] та ін.), психологи (М. Жинкін [219], І. Зимня [236], О. Леонт'єв [369], С. Рубінштейн [498], І. Синиця [588] та ін.), лінгводидакти (А. Богуш [80], М. Вашуленко [113], М. Львов [388], М. Пентилюк [463], Л. Скалкін [590] та ін.), психолінгвісти (Ф. Бацевич [51], Л. Калмикова [267], О. Леонт'єв [369] та ін.).

Лінгводидактами (А. Богуш, О. Горошкіна, Н. Луцан, А. Нікітіна, М. Пентилюк, І. Попова та ін.) монолог визначається як «розгорнуте висловлювання однієї особи, звернене до однієї людини чи певного колективу

одночасно для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дії» [604, с.162]; «розгорнуте усне або фіксоване висловлювання однієї особи, звернене до певної людини або колективу одночасно для повідомлення інформації, впливу або спонукання до дій і розраховане на реакцію слухачів у відповідь; характеризується зв'язністю, послідовністю, логічністю викладу думок і певними мовними особливостями (І. Дроздова) [206, с. 77]; позиціюється як «процес монологічного спілкування; різновид навчальних текстів» (А. Богуш) [205, с. 107].

Монолог передбачає «практичне засвоєння особливостей усної форми мовлення, зокрема як процесу цілеспрямованого свідомого впливу на людей засобами мови з певною метою, за певних умов» [424, с. 143] та поступово оформлюється в монологічне мовлення, як «звернене до одного чи групи слухачів, подекуди – до самого себе» [205, с. 104].

Під усним монологічним мовленням (монологом) Д. Баранник розуміє «більш-менш значне за обсягом письмово не фіксоване одnobічне мовлення... мовлення, яке звернене до аудиторії, адресоване слухачам через мікрофон; безтекстові фіксовані форми, що розраховані на усну реалізацію та здійснюють живий вплив на масового слухача» [46, с. 8]. Проте, як зауважує учений, таке розуміння мовлення повністю не розкриває всіх його структурно-характеристичних особливостей.

Усний монолог визначається Д. Баранником як «мовлення однієї особи, розраховане на багатьох одночасно; акт тривалого і цілеспрямованого впливу на слухача; одnobічне мовлення, не розраховане на негайну словесну реакцію» [46, с. 28]. Монологічне мовлення, на думку ученого, є наслідком «одnobічної, індивідуальної творчості, результатом перспективної композиції, свідомо розрахованої організації словесних рядів» [46, с. 28]. Розраховане на тривалість впливу на слухачів, монологічне мовлення є «композиційно організованим». Композиційна організація усного монологічного мовлення полегшує його сприйняття та надає можливість мовцю організувати живий контакт з аудиторією.

За словами В. Виноградова, монологічне мовлення порівняно з діалогічним не потребує додаткових затрат для добору засобів, форм та способів організації, є всього лише реалізацією «індивідуальної своєрідності мовця» [128, с. 19].

З-поміж особливостей усного монологічного мовлення лінгводидакти (А. Богуш [313], О. Горошкіна [347], Н. Луцан [385], А. Нікітіна [424], М. Пентилюк [464] та ін.) визначають: розгорнутість, поширеність конструкцій, граматичну оформленість [205, с. 104].

Особливостями усного монологічного мовлення Н. Луцан називає: передбачуваність реакції слухачів мовцем; більшу розгорнутість висловлювань, порівняно з діалогічною формою викладу, оскільки, як зазначає учена, «не можна розраховувати на розуміння з півслова. Зазвичай серед слухачів є люди, які мало обізнані з предметом висловлювання» [385, с. 111]; підготовленість та непередготовленість монологічного мовлення виявляється залежно від ситуації спілкування [385, с. 111]; зменшена роль паралінгвістичних засобів у продукуванні усних висловлювань однією особою (мовцем); меншого використання стереотипних виразів. Приймаючи висловлені автором особливості усного монологічного мовлення, висловлюємо сумніви щодо зменшеної ролі паравербальних засобів у монологічному мовленні. Зважаючи на психологічні особливості усного мовлення, вважаємо, що використання як вербальних, так і паравербальних (невербальних) засобів виразності в мовленні є залежним не від форми мовлення (діалог, монолог), а вочевидь від: ситуації, в якій перебуває мовець; його індивідуального психологічного стану в момент продукування; індивідуального мовного портрета мовця (словникове багатство – активний та пасивний словник), знання засобів виразності та вміння доречно, виправдано, вчасно вживати їх у мовленні, індивідуальне чуття мови, того, хто говорить; бажання, продукуючи висловлювання, удаватися до виразних засобів мовлення. Водночас погоджуємося з думкою автора, щодо відсутності чи зменшеної ролі в монологічному мовленні «стереотипних виразів», оскільки

конструкт монологу, на відміну від діалогу, є складним та стилістично обмеженим у клішованості висловлювань [385, с. 111].

Психологи (Б. Бадмаєв [34], І. Гальперін [153], А. Малишев [34], І. Синиця [588] та ін.) усне монологічне мовлення характеризують як таке, що має певні відмінності від писемного. Психологічні особливості усного монологічного мовлення, за Б. Бадмаєвим та А. Малишевим, виявляються: по-перше, у розгорнутості, повноті викладу, що потребує вживання слів, які виконують функцію роз'яснення, конкретизації, уточнення основного контексту; по-друге, монологічне мовлення потребує чіткої назви чи опису, характеристики предмета розмови, оскільки на відміну від діалогічного (де спостерігається згорнутість, недоозвученість предмета розмови), монологічне мовлення потребує розширеної контекстуальної прозорості між мовцем та аудиторією; по-третє, монолог є активним, довільним видом мовлення. Довільність усного мовлення виявляється в ініціюванні її мовцем, свободі мовленнєвої творчості (за умов заздалегідь підготовлених реплік, які посилюють доказовість промови), використанні мовних засобів впливу на аудиторію; по-четверте, монолог «є надзвичайно організованою» формою усного мовлення [34, с. 29-32].

Учені (О. Горошкіна, М. Пентиліук та ін.) подають класифікацію монологу, виходячи з основних особливостей усного мовлення. За мотивацією навчальної діяльності виокремлюються: агітаційний, повідомлювальний, драматичний, ліричний монологи. Специфіка драматичного та ліричного монологів полягає в їх продукуванні з опорою на вербальні та невербальні засоби, що посилює впливову силу на слухачів, забезпечує мовця як транслятора монологічного мовлення необхідними, додатковими засобами «передання переживань, емоцій» [604]. За ступенем підготовленості монолог може бути попередньо-фіксованим та імпровізованим.

За стильовою належністю монолог буває публіцистичний (власне публіцистичний, судовий, дискусійно-діловий, церемоніальний), науковий

(власне науковий, навчальний, популяризаційний), інструкційний, розповідний, інформативний. За ситуативними та генетичними ознаками – безпосередньо-контактний, посередньо-контактний, імпровізований, попередньо-фіксований [604, с. 162-163].

Зазначимо, що в дослідженні розглядаємо монолог як попередньо-фіксоване усне виразне (твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування) мовлення, що є заздалегідь підготовленим та продуманим, так і імпровізоване (форми монологу, що продукуються мовцем у момент проголошення) мовлення майбутніми вихователями. Діалогічна форма усного мовлення є найбільш поширеною та розгалуженою у вживанні мовних засобів.

Л. Щерба подає характеристику діалогічного мовлення таким чином: «в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного мовлення – діалог, який складається із взаємних реакцій двох мовців, реакцій спонтанних, визначених ситуацією чи висловлюванням співрозмовника. Діалог – це, по суті, ланцюг реплік» [690, с. 115]. За Л. Щербою, реплікам діалогу притаманні «неповні речення, різноманітні фонетичні скорочення і несподівані формоутворення, незвичні словоутворення і дивне на перший погляд слововживання, і, нарешті, різні порушення синтаксичних норм [690, с. 115].

Діалог визначається ученими (А. Богуш, О. Горошкіна, М. Пентилюк) як «вид усного мовлення; результат взаємного (колективного) мовленнєвого процесу, ланцюг відносно коротких словесних акцій і реакцій; мовленнєвий акт, у якому говоріння і слухання нерозривно пов'язані» [604, с. 61].

Найбільш повну характеристику діалогічного мовлення подає Л. Скалкін. За його визначенням, діалогічне мовлення – це «об'єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, які послідовно породжуються двома чи більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [590, с. 6]. Л. Скалкін розглядає діалог як комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей того, хто говорить і того, хто слухає. За його словами, діалог відбувається в певній

ситуації спілкування, охоплює обстановку, в якій протікає розмова, відносини між мовцями, мовленнєве спілкування (репліки), процес діалогізування [590, с. 37]. Діалогізування, своєю чергою, учений розуміє як «процес мовленнєвої взаємодії, що передбачає обмін репліками, які не досягають обсягу монологічних висловлювань» [590, с. 6]. Учений доходить висновку, що діалог – це як процес діалогізування, так і його результат. При цьому в діалозі важлива роль належить немовленнєвим емоційно-експресивним компонентам.

Л. Михайлов визначає діалогічне мовлення як певну мовленнєву структуру, специфічну для діалогу, що розпадається не на самостійні висловлювання – речення, а на такі речення-репліки, що пов'язуються, переплітаючись одне з одним, утворюючи парні та більш складні єдності, які поза контекстом не утворюють незалежних речень, а тільки частини діалогу і є структурно неповними [412, с. 152].

Найменшу відносно самостійну одиницю мовлення учасників спілкування називають діалогічною єдністю, яку Л. Михайлов розуміє як «монотематичну одиницю діалогу, якій притаманна комунікативна цілісність, утворюється двома (чи більше) комунікантами, задається комунікативною інтенцією й виражається у логіко-семантичній цілісності, а також у граматичній, лексичній, просодичній (повній чи частковій цілісності)» [412, с. 152]. Отже, тільки в єдності й цілісності визначається змістова повнота того чи того відрізка діалогічного мовлення.

Учені визначають різні форми взаємозв'язку реплік, типи двочленних діалогічних єдностей: запитально-відповідна єдність, єдність із підхватом та єдність з повторенням (С. Беркнер), ситуативно-семантична єдність, змістова, інтонаційна, формальна (Н. Шведова). Характерним для ведення діалогу є постійне чергування та змінюваність рольового навантаження співрозмовників, «той, хто говорить, є активним співрозмовником, відповідно той, хто слухає – пасивним...» [219]. Натомість, на думку М. Жинкіна, рольова позиція активності та пасивності в діалозі є величиною змінною.

Кожний з учасників діалогу може виступати як активною, так і пасивною одиницею процесу комунікації, отже, від кожного з них вимагається (залежно від виконуваної в діалозі ролі) уважність та концентрованість на змісті повідомлюваного, причому, від активного учасника діалогу вимагається уважність до проголошеного слова (добір мовних засобів виразності, структурування реплік діалогу, добір комунікативних стратегій для максимального мовленнєвого впливу на співрозмовника), відповідно, від пасивного боку процесу діалогізування вимагається зверненість до співрозмовника, увага до координації процесів мислення та мовлення, для конструювання відповіді на репліку співрозмовника, центрованість на основному змісті діалогу, його комунікативній ситуативності [217].

Зважаючи на такий розподіл ролей у діалозі, Н. Луцан розглядає діалогічне мовлення як «комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухачів», воно є «ситуативно-залежним, змінюваним від ситуації спілкування та є її продуктом» [385, с. 91].

Учені (О. Горошкіна, М. Пентилюк) класифікують діалоги за стильовими різновидами (побутовий, навчальний, художній, діловий); за змістом (запитально-відповідний, розповідний, полемічного характеру, діалог суперечка, діалог-дискусія тощо) [604, с. 61]. М. Пентилюк виокремлює такі види діалогів: за малюнком, діалог за поданим початком, діалог-обмін думками, діалог-розпитування [604, с. 61-62].

Основними ознаками діалогу, учені (А. Богуш, О. Горошкіна, М. Пентилюк та ін.) називають «цілеспрямованість, двобічність, єдність породження і сприйняття мовлення, емоційність» [604, с. 61]. Порівняно з монологічним, діалогічне мовлення є прямо протилежним за своїм психологічним підґрунтям, оскільки: по-перше, є ситуативним, тобто заздалегідь не запланованим; по-друге, діалогічне мовлення є довільним (вияв думки у слові), реактивним (діалогові репліки є переважно відповіддю на слова співрозмовника); по-третє, реактивність, як психологічна характеристика діалогічного мовлення, дозволяє уникати пояснення



контексту розмови, оскільки учасники спілкування ознайомлені з ним заздалегідь; по-четверте, дезорганізованість, протікання без заздалегідь затвердженого сценарію [34, с. 23-24].

Усне діалогічне мовлення Е. Палихата характеризує як мовлення, для якого є характерними ситуативність, клішованість, еліптичність, фразеологічність, стилістична диференційованість. Ситуативність усного діалогічного мовлення, на думку вченої, забезпечується раціональним співвідношенням мовних і немовних знаків, які, корелюючи між собою, виступають фундаментом діалогу. Вихідним у творенні діалогу, за вченою, є організація ситуацій( природні та навчальні, штучні, уявні, мовні, мовленнєві тощо). Клішованість передбачає застосування мовцем у процесі діалогу готових (прислів'я, приказки, крилаті вирази тощо) та неготових (фрази, що продукуються мовцем безпосередньо в процесі діалогу) конструкцій. Еліптичність діалогових конструкцій передбачає, за Е. Палихатою, уживання учасниками діалогу повних (завершених) і неповних (незавершених) реплік. Клішованість діалогічного мовлення підвищує ефективність ведення діалогу, забезпечує «виразність, стійкість, ситуаційну заданість» [448, с. 12].

Стилістична диференційність усного діалогічного мовлення, на думку Е. Палихати, визначається «належністю знаків мови до певної соціально-стилістичної категорії», що враховується учасниками діалогу. Як зауважає учена, «стилетворчий чинник» забезпечує успіх у мовленнєвому спілкуванні, шляхом добору адекватних ситуації спілкування засобів виразності. Варіювання у доборі, доречному застосуванні, залежить від комунікативної ситуації, яка виникає в ході діалогізування. Стилістична диференціація в усному діалогічному мовленні передбачає сформованість в учасників діалогу вмінь і навичок використовувати засоби виразності приналежно до «певного стилю і реєстру». Динамічне та ситуативне варіювання засобів виразності визначається реєстром у кожному конкретному діалозі та зорієнтоване на досягнення певної комунікативної мети [448] .

Розглянемо мовноструктурні особливості та відношення в системі «монолог – діалог», «монологічне мовлення – діалогічне мовлення». Монологічне та діалогічне мовлення, позиціюються Д. Баранником як «бінарні за змістом, паралельні замкнені системи, які перебувають у постійному органічному зв'язку» [46, с. 27]. «Усякий комунікативний та художній різновид мовлення, за Д. Баранником, одночасно є учасником двох функціональних опозицій, виступає в мовленні діалогом / монологом» [46, с. 28]. Діалогічне та монологічне мовлення різняться, на думку ученого, «ситуацією спілкування, вимовою, мовноструктурними особливостями, внутрішньою стилістичною диференціацією» [46, с. 28]. Діалог (діалогічне мовлення) є «результатом взаємного, колективного мовного процесу; ланцюгом відносно коротких словесних акцій і реакцій» [46, с. 28]. Комунікативне завдання діалогу характеризується ученими, як «відносно вузьке і конкретно зорієнтоване на вислів співрозмовника» [46, с. 73]. Характеризуючи діалогічне мовлення, Л. Якубинський звертає увагу на його стереотипність, що виявляється у «шаблонності мовних взаємодій та встановленні між ними тісних асоціативних зв'язків» [696].

Зважаючи на різну природу діалогічного та монологічного мовлення, останнє характеризується Л. Казанцевою як літературне за походженням, діалогічне – відповідно визначається основою розмовного мовлення. Учена акцентує на тісному взаємозв'язку між діалогом та монологом. «У живому мовленнєвому потоці монолог може містити фрагменти діалогу (цитування, переказ розмови), а в діалозі репліки можуть мати вигляд розгорнутих висловлювань і тоді діалог буде виступати послідовністю монологів» [449, с. 71].

Основною специфічною рисою розмовного мовлення Н. Шведова вважає «попередню обробку», використання мовцем «готових, закріплених системою мовлення форм, які попередньо ним не добираються» [682, с. 3]. Висловлена ученою теза ще раз підкреслює справедливність твердження щодо вживання в розмовному мовленні «колективно прийнятих, характерних для

загальної системи мовлення форм» [593, с. 37]. На думку учених (Є. Земська, Л. Капанадзе, Є. Красильнікова), розмовне мовлення характеризується як мовленнєвий акт, що є непередбаченим, безпосередньою участю учасників у спілкуванні.

Ж. Горіна визначає розмовне мовлення як «різновид усного літературного мовлення, що сформувався на стикові лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників, та обслуговує повсякденно-побутове мовлення» [179, с. 6]. Розмовне мовлення, за В. Костомаровим, характеризується «непередбачуваністю тематики, застосуванням немовних виразних засобів. У змістовому плані розмовне мовлення є так само необмеженим, як і масова комунікація» [325, с. 177]. Розмовність, як характеристика усного мовлення, зумовлюється ученим «миттєвою актуальністю, постійною чи змінною...для розмовності важливим є відобразити немовну сутність безпосередньої взаємодії, викликати та утримати увагу та зацікавленість співрозмовника...» [325, с. 154]. Для розмовного мовлення характерні: імперативна персональність, безпосередній фізичний контакт співрозмовників у мовленнєвій ситуації з опорою на загальні немовні виразні засоби; характеризується зміною учасників спілкування, зворотним зв'язком між ними; вирізняється можливою різкою зміною теми, мети, експресії висловлювання [325, с. 154].

Особливості розмовного мовлення ґрунтуються, за Ж. Горіною, на умовах його реалізації. Невимушеність спілкування як основне середовище функціонування розмовного мовлення виступає гарантом його усної форми. Основні риси, що характеризують розмовне мовлення, це: екстралінгвістична зумовленість; безпосередність спілкування, яка характеризується ситуативністю (мовні, мовленнєві, комунікативні ситуації), змінюваністю та варіативністю складу співрозмовників; адресованістю (зорієнтованість реципієнтів на певну аудиторію, врахування її особливостей); емоційністю; непередбачуваністю; спонтанністю висловлювань; опорою та використанням на позамовну ситуацію, що передбачає використання позамовних засобів

виразності (міміка, жести, пантоміміка) [179, с. 14]. Структуру розмовного мовлення, за Ж. Горіною, складають прості речення, еліпси, вставні слова, звертання.

Учені (Д. Бараннік [46], Є. Земська [233], О. Лаптева [351] та ін.) терміни «усне мовлення та «розмовне мовлення», розуміють по-різному. Одні вважають усне та розмовне мовлення «неоднозначними та неоднорідними» (Є. Земська та ін.), інші – розглядають їх як тотожні за походженням (Л. Казанцева та ін.), тому найдоречнішим, на думку О. Лаптевої, є термінування «усно-розмовне мовлення».

Визначення Л. Казанцевою розмовного мовлення ґрунтується переважно на лінгвістичних особливостях діалогового та монологічного оформлення мовлення та позиціонується як «комунікативно-мовленнєвий потік, який розпадається на діалоги, монологи, полілоги з різним ступенем вияву» [263, с. 171]. Зважаючи на паралельність у вживанні термінів «розмовне мовлення» та «спонтанне мовлення», «непідготовлене мовлення» учена наголошує на нетотожності цих понять.

Непідготовленість виступає основною ознакою усного розмовного мовлення (Є. Земська, О. Лаптева та ін.). Ступінь непідготовленості усного мовлення, за Є. Земською, може варіюватися в кожному окремому випадку. Підготовленим воно вважається лише у двох позиціях (вивчення напам'ять або прочитання) [233, с. 7]. Розводячи поняття «непідготовленість» та «спонтанність», учена вказує на спонтанне мовлення, як таке що «виникає без впливу зовнішніх імпульсів » [233, с. 8]. Вона пропонує дихотомічні відносини в ракурсі «неспонтанне – непідготовлене», «неспонтанне – підготовлене», «спонтанне – непідготовлене», «спонтанне – підготовлене» мовлення.

На переконання О. Лаптевої, дихотомія «спонтанне – непідготовлене» мовлення, по суті, є неможливою, оскільки продуковане мовлення породжується особистістю в момент проголошення. Спонтанність мовлення, у розумінні О. Лаптевої, збігається з непідготовленістю. Підготовлене усне

мовлення передбачає дієвість за заздалегідь складеним мовним планом «користування мовними засобами», які є найдоречнішими в конкретній мовленнєвій ситуації. Усне мовлення для слухачів є завжди непідготовленим (спонтанним), навіть, у випадках ретельної підготовки його мовцем [351].

Стильовими особливостями розмовного мовлення, за І. Арнольд, є компресія та надлишковість. Компресія розмовного мовлення, на думку автора, знаходить прояв на всіх мовних рівнях (фонетичному, морфологічному, синтаксичному тощо), «та підпорядковується законам теорії інформації» [21, с. 290]. Аналізуючи специфіку розмовного мовлення, І. Арнольд пов'язує її основні прояви з діалогічною формою продукування. Специфічними функціями розмовного мовлення вчена вважає контактовстановлювальну та емотивну. В аспекті дослідження розглянемо емотивну функцію, яка розглядається ученою як «причина розмаїття в розмовному мовленні різноманітних підсилювачів, що виступають в різних сполуках» [21, с. 294]. Емоційний, оцінний, експресивний характер розмовного мовлення «генетично зумовлюється неоднорідним прошарком лексики – фразеологізмами...» [21].

Розглядаючи усне монологічне та діалогічне мовлення у площині вираження мовлення особистості, не можемо оминати увагою таку характеристику усного монологічного та діалогічного мовлення як його виразність. На довершеність і розмаїття звукових, акустичних та паравербальних засобів усного мовлення звертали увагу А. Алмазова [9], В. Бадер [33], Д. Баранник [46], Н. Болотнова [95], В. Виноградов [128], Л. Якубинський [696], К. Станіславський [613] та ін. Усне монологічне мовлення відрізняється розгалуженим уживанням та стильовими особливостями виразності. Виразність усного мовлення, за В. Бадер, стимулюють «процеси вибору й використання в кодї внутрішнього мовлення типових інтонаційних схем», які, своєю чергою, «реалізують задум текстових форм» [33, с. 81].

В усному мовленні мовець, використовуючи широкий арсенал вербальної та невербальної системи виразності, виражає своє ставлення до продукованого мовлення (А. Алмазова) [9]. Інформативність усного монологічного мовлення вражає «інтонаційно-вимовними, жестовими, моторними та предметно ситуативними, мелодійними, експіраторними засобами, наявністю ситуативно-предметного контексту» (Д. Бараннік) [46, с. 30], які в силу впливовості та дієвості виступають його супроводжуючими та коригуючими функціями. У зв'язку із виокремленням означених функцій усного мовлення учені зважають на його безумовну «емоційну та експресивну безпосередність та внутрішню схвильованість» (Д. Бараннік) [46, с. 34]. Усне монологічне мовлення живиться використанням «надлінійних, суперсегментних (інтонація, наголос) та екстралінгвістичних засобів» [46, с. 47].

Підкреслюючи самотність усного мовлення, В. Бадер зазначає факторність у його розумінні, зважаючи насамперед на «ступінь експресивності мовлення, артикуляцію, дикцію, неповторюваність у надходженні інформації» [33, с. 88]. Окреслені автором чинники підсилюють чи знижують рівень сприймання співрозмовником проголошеного мовлення. Усне публічне мовлення характеризується розмаїтістю «мовної та жанрової строкатості [351, с. 19], що сприяє підвищенню впливової сили на слухачів. Виразність, як комунікативна якість усного мовлення, на думку Б. Головіна, є насамперед критерієм оцінки ефективності усного мовлення в цілому. На думку вченого, межа виразності усного мовлення «виявляється у висловлюванні, яке продукує мовець, у сприйнятті цього висловлювання реципієнтом, що передбачає імпресію» [165]. Ученим вирізняється відкрита (експресивна) і схована (імпресивна) форми виразності усного мовлення. Імпресивна та експресивна форми виразності, на думку Б. Головіна, спостерігаються в усіх видах і стилях текстів [165].

Однією з особливостей усного мовлення Д. Бараннік вважає синтаксично-контекстну форму виразності усного мовлення, що визначається

«лише лінгвістичним чуттям і досвідом». Немотивоване та неусвідомлене уживання виражальних засобів в усному мовленні зумовлюється, на думку вченого, його «імпровізуванням, непідготовленістю», виникненням та продукуванням думки «в момент безпосереднього емоційного переживання об'єктивованого словом факту» [46, с. 52] в момент виголошення промови. Унікальність усного мовлення полягає в органічності та емоційній дієвості використовуваних мовних засобів у процесі його продукування та проголошення. Мовна фразеологічність надає усному монологічному мовленню «емоційної виразності, експресивної рельєфності, емоційно-образної структури» [46, с. 89]. Фразеологічні одиниці, як «складні словесно-художні узагальнення і метафоричні образи, є експресивними за своєю природою» [46, с. 88].

Використання фразеологізмів в усному монологічному мовленні є нерівномірним, воно вимагає від мовця: продумування образного семантичного значення фразеологізму, його відповідності контексту та основній ідеї монологу; з'ясування доцільності щодо використання фразеологічної одиниці в незмінному чи трансформованому вигляді; використання в монолозі фразеологізмів, які підлягають етимологізації їх лексичного, стилістичного та семантичного значення аудиторією; розгалуженістю логічних підтекстових зв'язків, що полегшують сприймання фразеологічних включень (за умов вживання фразеологізму в незмінній формі) [46, с. 50-51]. Останнє зумовлюється «автономними образно-смысловими і стилістичними» особливостями фразеологічних одиниць. «Мовець, вживаючи фразеологізм, повинен зберегти його жанрову «осібність» і водночас включити його в контекст виступу» [46, с. 100].

Фразеологічність діалогового спілкування, на думку Е. Палихати, полягає в «наявності чи відсутності в діалогічних формах спілкування переосмислення» [448, с. 11]. Вживання фразеологічних зворотів у діалогічному мовленні додатково оживлює, увиразнює діалог, завдяки таким ознакам фразеологізмів як образність, відтворюваність, цілісність,

неподільність тощо. Зауважимо, що переосмислення фразових конструкцій, на нашу думку, відбувається або безпосередньо в діалозі, в процесі оперативного обдумування репліки партнера за спілкуванням (миттєва реакція співрозмовника), чи після завершення діалогу (постреакція на репліку співрозмовника).

Уживання фразеологічних одиниць у діалогічному мовленні, за Д. Баранником, є семантично спрощеним, порівняно з монологічним, оскільки не потребує етимологічного витлумачення та постійного зв'язку з контекстом діалогу, бо він (контекст) у межах діалогічного мовлення є непередбачуваним та заздалегідь невідготовленим. Фразеологічні одиниці в діалогічному мовленні можуть виступати як «окрема, цілком самостійна репліка, що виявляється тематичними і емоціонально-стилістичними характеристиками» [46, с. 99].

Застосування в усному монологічному та діалогічному мовленні прислів'їв, приказок, крилатих виразів має свою специфіку: вони виступають у загальному контексті засобом «доведення, переконування, своєрідної апеляції до народної думки, зберігаючи при цьому ознаки стилістичної та тематичної осібності»; виконують у мовленні функцію «образного узагальнення думки» та супроводжуються спеціальними – ремарками (поясненнями) основного значення чи доречними ситуації спілкування інтонаційними засобами [46].

Закономірним, на думку Д. Баранника, є ілюстративно-комунікативний супровід етимологічного значення фразеологізмів, прислів'їв, приказок, крилатих виразів у мовленні, за потреби. Ця потреба визначається мовцем (чи учасниками діалогу) відповідно до складності лексичного значення текстових одиниць та є прямо пропорційно-залежною від доцільності вживання означеної її одиниці в мовленні [46, с. 101-103].

Оволодіння усним монологічним мовленням, за А. Нікітіною, передбачає систематичне тренування дихання, голосу, жестів, міміки та інших засобів впливу на слухача. Реалізація задуму в різних формах усного



мовлення потребує різних мовних засобів. Так, в усному спілкуванні окремі слова можуть бути замінені відповідними жестами, мімікою... Усна чи письмова форма усного мовлення залежить від умов спілкування й використовує різні засоби, наприклад: звуки, паузи, підвищення або зниження тону (усне мовлення); літери, паузи, розділові знаки (писемне мовлення) [424, с. 143]. Використання «підкреслено емоційних, експресивно-нашажених» (Д. Баранник) речень в усному мовленні сприяє його увиразненню.

Підсумовуючи аналіз наукових розвідок, щодо термінування понять «усне монологічне мовлення», «усне діалогічне мовлення», зауважимо, що виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є розмовним за формою викладу, побутує в діалогічній / монологічній формах, характеризується як непідготовленістю, спонтанністю, так і підготовленістю, плановістю його використання на заняттях.

Виразність мовлення є одним зі складників професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Оскільки предметом дослідження є розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів, вважаємо за необхідне термінувати поняття «виразність», «виразне мовлення», «засоби виразності».

Наступний розділ присвячено з'ясуванню сутності поняття «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

## **Висновки до розділу 2**

З'ясовано сутність феномена «мовленнєва діяльність». Схарактеризовано наявні підходи до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Перший підхід – лінгвістичний (Л. Блумфільд, В. фон Гумбольдт, Дж. Уотсон) – характеризується тим, що: було доведено неоднорідність поняття «мовленнєва діяльність»; необхідність навчання мови та мовлення у взаємозв'язку свідомості, мислення, культури і духовності; основою

мовленнєвої діяльності є мова; мовленнєва діяльність є мовним матеріалом та несе в собі зміну мовної системи.

Другий підхід до розуміння мовленнєвої діяльності – психологічний (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн). На думку представників другого підходу, мовленнєва діяльність: опосередковується соціальними засобами; має фазову структуру ( перша фаза – мотивація, друга – мовленнєва інтенція, третя – внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання, четверта фаза – реалізація внутрішньої програми мовленнєвого повідомлення, п'ята – акустико-артикуляційна реалізація мовлення, фаза контролю (Л. Виготський).

Третій підхід – психолінгвістичний (О. Леонтьєв, І. Зимня) визначається розумінням мовленнєвої діяльності як: організованої, активної й цілеспрямованої діяльності людини, основними компонентами якої є орієнтація в умовах діяльності, типи мовленнєвих дій і операцій, складання плану, співвідношення плану з результатом орієнтування, реалізація визначеного плану, контроль та самооцінка мовленнєвих дій та операцій.

Розглянуто витoki та структуру мовленнєвої діяльності, її основні компоненти, схарактеризовано фази породження мовлення як ключового поняття дослідження. Учені виділяють різну кількість фаз, які проходить мовленнєва діяльність – від п'яти (О. Леонтьєв), чотирьох (Т. Ладиженська) до трьох (І. Зимня).

Схарактеризовано складники мовленнєвої діяльності: мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєву ситуацію, мовленнєві навички, мовленнєві вміння, визначено їх сутність.

Мовленнєва дія – це різновид інтелектуального акту, що передбачає постановку мети, планування та аналіз результату діяльності (О. Леонтьєв). Мовленнєва операція – це спосіб виконання мовленнєвої дії, яка співвідноситься з умовами, у яких відбувається мовленнєва діяльність (О. Леонтьєв). Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що визначається як одиниця мовленнєвого процесу та одиниця породження

тексту; цілеспрямована мовленнєва дія, одиниця нормативного в певному мовному соціумі, соціальній групі мовної поведінки, яка розглядається в певній ситуації (М. Львов). Мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих задач і живить цю діяльність (А. Богуш, Н. Луцан).

Схарактеризовано поняття «усне мовлення», «діалог», «монолог», «діалогічне мовлення», «монологічне мовлення», розмовне мовлення». У дослідженні тлумачимо монолог як попередньо-фіксоване усне, виразне (твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування) мовлення, що є заздалегідь підготовленим та продуманим, так і імпровізоване (форми монологу, що продукуються мовцем у момент проголошення). Однією з характеристик усного мовлення є його виразність.

Виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є розмовним за формою викладу, побутує в діалогічній / монологічній формах, характеризується як непідготовленістю, спонтанністю, так і підготовленістю.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора: [512], [533], [534], [548], [553], [555], [556], [557].

## РОЗДІЛ 3

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### 3.1. Феномен «виразне мовлення» як наукова категорія

Звернення до проблем виразного мовлення знаходимо ще у XVIII столітті, за часів Римської імперії, де «виразність» фактично ототожнюється з поняттям «декламація», «художнє читання». Цей період характеризується появою поодиноких праць, що пов'язані з мистецтвом виразного читання: (А. Долинов [203], А. Італінський [252], Д. Коровяков [321]). Період з 1900 року знаменується появою перших курсів виразного читання. Згідно з А. Італінським, виразність мовлення є «доступною для кожного...». Виразність, окрім дидактичного, має і практичне значення в житті кожної людини. «Є багато професій, які існують лише завдяки мистецтву слова: артистична діяльність, вчителювання, професорська діяльність, судова, адвокатська тощо... від того чи того виголошеного слова залежить успіх та існування... Вчителю, який бажає оволодіти мистецтвом виразного читання, недостатньо обмежуватися знанням та виконанням нормативних правил, необхідною є особлива попередня підготовка в цій справі...» [252 с. 7-16]. Припущення, що вираження думок та почуттів засобами голосу є процесом суб'єктивним за своєю сутністю, співіснує з талантом, на думку А. Італінського, є неправомірним. Натомість автор зауважує, що мистецтво виразного мовлення, як і будь-яке мистецтво, відкриває для людини простір для вираження особистого чи суб'єктивного.

Складниками виразного мовлення С. Шервинський вважає голос, дикцію, орфоепію. Виразність, за С. Шервинським, не виступає необхідною характеристикою виразного читання та мовлення. «Виконання має бути виразним,... виразність є необхідною...але її ступінь залежить від характеру

твору...» [684]. Постійно проводячи паралелі між музичним мистецтвом та мистецтвом слова, С. Шервинський наголошує, що поряд із вправлянням у засобах виразності, вправляння потребує і мовлення «що позбавлене виразності» [684, с. 60]. Виразність мовлення пов'язана, на думку ученого, з почуттям прекрасного, є естетично забарвленою. Alegоричне порівняння музичного та літературного видів мистецтва С. Шервинським, доводить, що, мовлення не може базуватись лише на виразності. Як будь-який вид мистецтва, словесне мистецтво потребує щоденного, невинного тренування. «Відставання технічного боку гальмує художнє читання... однією технікою, без майстерності практично нічого досягнути неможливо...важливим є талант...» [684].

70-80 роки XIX століття характеризуються визнанням та загальноживаністю дефініції «виразне читання», «виразне мовлення». Уперше питання щодо мовної підготовки вчителя як майстра – читця знаходимо в працях Д. Коровякова [321], В. Острогорського [446]. Зазначимо, що В. Острогорського справедливо вважають засновником методики виразного читання. У своїх працях В. Острогорський наголошує на естетичному значенні виразного читання, ототожнюючи його з музичним мистецтвом.

XX століття позначилось підвищенням інтересу до з'ясування сутності категорії «виразність мовлення», що стала предметом досліджень учених різних галузей науки: лінгвістики (І. Арнольд [21], О. Ахманова [30], Н. Бабич [32], Ш. Баллі [43], М. Бахтін [49], В. Виноградов [126], Г. Вінокур [129], Б. Головін [166], О. Єфімов [212], М. Кожина [302], А. Реформаторський [493], Д. Розенталь [495], В. Телія [632], З. Франко [658], В. Чабаненко [668], Р. Якобсон [694] та ін.), паралінгвістики (Є. Верещагін [121], Г. Колшанський [311], Т. Ніколаєва [422] та ін.), риторики (Г. Апресян [19], Н. Голуб [168], Л. Мацько [401], Г. Сагач [568] та ін.), психології (Г. Баєв [35], Л. Виготський [140], П. Гальперін [153], О. Леонт'єв [369], О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498], М. Якобсон [694] та

ін.), психолінгвістики (Ф. Бацевич [53], М. Жинкін [216], Ю. Караулов [275], О. Леонтьєв [368], І. Синиця [588], О. Шахнарович [680] та ін.), мистецтвознавства (А. Овчиннікова [430], Г. Олійник [437], К. Станіславський [613] та ін.); лінгводидактики (А. Байменова [41], Н. Бабич [32], Г. Бикова [106], А. Богуш [80], М. Вашуленко [113], Н. Гавриш [149], Г. Дідук [201], Д. Ізаренков [244], Н. Іполітова [250], Л. Кулибчук [345], М. Львов [388], Т. Маркотенко [394], Л. Мацько [401], А. Михальська [415], Г. Можайцева [417], М. Пентилюк [464], К. Пономарьова [476], Л. Прокопенко [486], Г. Ткачук [635], І. Фоміна [657] та ін.), педагогіки (О. Аматыєва [10], І. Попова [477], О. Соцька [611], І. Татаріна [631], С. Хаджирадєва [81] та ін.).

Отже, виразність мовлення є полікомпонентне, багатоаспектне, ємне поняття, яке вивчають різні галузі науки.

Звернімося до дефініції поняття «виразний». За термінологічними джерелами означене поняття визначається як: «яскравий за своїми якостями і властивостями, за зовнішнім виглядом» [435, с. 102]; «який зовнішніми ознаками передає внутрішні якості, почуття, переживання, вимовний промовистий» [426, с. 331].

Як бачимо, здебільшого поняття «виразний» пов'язується із зовнішніми яскравими проявами внутрішнього стану людини. Найбільш докладно трактується поняття «виразність» у психологічних джерелах, як-от: «зовнішнє вираження психічних станів, особливо емоційних, що виявляється в міміці, пантоміміці, динамічному боці мовлення (інтонація, тембр, ритм, голос), в експресії, що може бути вирішальною в інтерпретації висловлювань мовця» [344, с. 56].

Звернімося до тлумачення феномена «виразність мовлення» в працях учених (А. Алмазова [9], О. Аматыєва [10], І. Апресян [20], Н. Бабич [32], Г. Бикова [106], Б. Головін [165], Ю. Караулов [275], Ю. Коченкова [328], М. Львов [387], Г. Можайцева [417], М. Пентилюк [463], Г. Сагач [568], Л. Сікорська [589] та ін.). Зазначимо, що в мовознавстві виразність

розглядається у трьох функційних аспектах: комунікативному, естетичному, емоційно-експресивному. З комунікативних позицій виразність мовлення, за Ю. Карауловим, це властивість слова як одиниці мови і якість мовлення, які взаємопов'язані між собою, оскільки мовлення є втіленням і реалізацією мови (системи мови), що виявляється тільки в мовленні і через нього виконує своє комунікативне призначення [275, с. 255]. Погоджуються з Ю. Карауловим подаються визначення виразного мовлення Б. Головін і М. Пентилюк, які розглядають його як «комунікативну якість мовлення, особливості його структури, що впливає не тільки на розум, але й на емоційну сферу свідомості людини підтримує увагу та інтерес слухача і читача [165, с. 143]; «якість писемного чи усного мовлення, що полягає в доборі мовленнєвих одиниць (слів, речень), які найточніше, оригінально, переконливо передають думку висловлюваного, привертають увагу читачів і слухачів» [604, с. 28].

Ряд учених (О. Аматьєва, Г. Бикова, Г. Можайцева та ін.) акцентують увагу насамперед на чуттєво-емоційному аспекті виразності мовлення, наголошуючи на тому, що це: «складне, неоднозначне явище, що містить естетичну та емоційну складові», при цьому естетичний складник, за О. Аматьєвою, відповідає за прояви в мовленні художньої та образної виразності, емоційний – виражає експресивність засобів виразності. (О. Аматьєва) [10, с. 27]; «якість мовлення, що забезпечує вплив на слухача переважно емоційного та естетичного характеру ... та посідає важливе місце в структурі професійно значущих якостей» (Г. Бикова) [106]; «здійснює вплив на інтелектуальні емоції та почуття мовців, формування їхніх мотивів діяльності в процесі педагогічного спілкування» (Г. Можайцева) [417, с. 53].

Учені віддають перевагу емоційності в трактуванні виразного мовлення (Г. Апресян [19], А. Богуш [85], Г. Сагач [568], І. Татаріна [631] та ін.), вважають, що виразність виражається в «емоційності, яскраво вираженому ставленні до того, про що йдеться, і до тих, кому адресоване мовлення, досягається вмінням добирати точне слово, побудовою фраз, використанням літературних художніх засобів (епітет, метафора, персоніфікація, прислів'я,

приказки, різноманітність інтонацій) [10]; орієнтація на слухача, звернення до нього досягається в тому випадку, якщо мовець враховує особливості аудиторії, до якої звертається, своє ставлення до слухачів та зміст свого мовлення [417, с. 50].

Зазначимо, що окремі вчені (О. Горошкіна, А. Нікітіна, І. Попова та ін.) визначають виразність і образність мовлення як рівнозначні за своїм змістовим і функційним аспектом, а саме: виразність і образність «комунікативні якості мовлення, що забезпечують вплив мовця на співрозмовника, розкривають мовленнєві здібності першого й зацікавленість у розмові другого» [604]. За їхніми словами, виразність виявляється в умілому доборі мовних засобів, умінні користуватися ними й побудові таких висловлювань, які б привертали особливу увагу співрозмовників. Виразність містить і образність мовлення, яка передбачає вживання слів і словосполучень у незвичному, метафоричному значенні, що дає змогу образно, художньо відтворювати дійсність [604, с. 36].

Ряд учених розкривають своє бачення сутності виразності в її функційному аспекті (Ю. Коченкова [328], Л. Мацько [403], Л. Сікорська [589] та ін.). Так, виразність, за Л. Сікорською, є такою комунікативною функцією, завдяки якій здійснюється вплив на емоції, почуття співрозмовника. Намагання виразно виражати свої думки є спонукальним у самопрезентації. Виразності мовлення, за словами вченої, можна досягти, якщо виділити найважливіші місця свого висловлювання, виражаючи власне ставлення до предмета мовлення, використовуючи засоби художньої образності (порівняння, епітети, метафори), цитати, афоризми, синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор). Натомість, як зауважує авторка, ділове мовлення значно обмежує та збіднює процесуальний момент вживання у розмовному мовленні означених засобів, по суті, залишаючи для підсилення комунікативної функції мовлення лише фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, вимова) [589].



На думку Ю. Коченкової, функція виразності в мовленні забезпечується здебільшого на рівні інтонації і виступає характеристикою публічного мовлення, «включає до своєї структури експресивність, емоційність, образність, які на рівні цілого тексту сприймаються як виразність мовлення, ...що утримують увагу співрозмовника на суперсегментному рівні» [328, с. 29]. За Г. Сагач і Г. Апресян, виразність це «якість публічного мовлення, завдяки якій здійснюється вплив на емоції та почуття аудиторії <...>, усвідомлене, доцільне вживання в мовленні засобів виразності» (Г. Сагач) [568, с. 30]; «точність словесного позначення предмета чи явища, уявлення чи поняття» [19, с. 152].

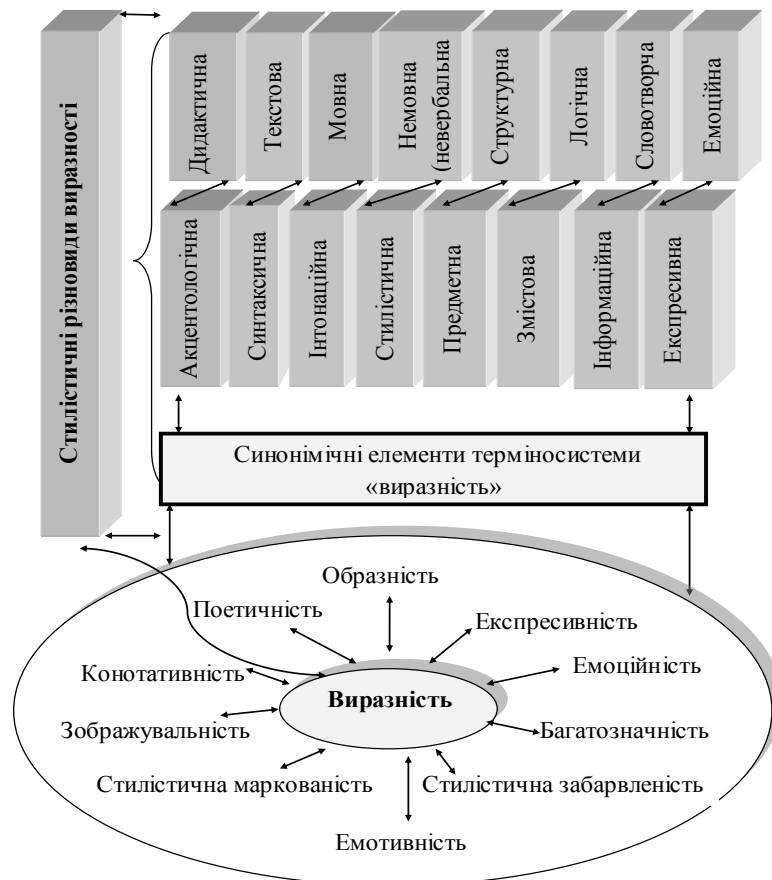
Натомість, за Н. Бабич, виразним є таке мовлення, яке за допомогою відповідних засобів, прийомів викликає особливий інтерес, посилену увагу співрозмовника до змісту і форм мовлення, формує відповідну інтелектуальну, психологічну чи емоційну реакцію на почуте [32, с. 191]. На думку ученої, виразність формується ситуацією спілкування і структурними стилями мовлення. Ситуація спілкування сприяє формуванню індивідуальності, самобутності мовлення конкретного мовця у типовій для всіх членів суспільства (чи значної їх частини) життєвій сфері (емоційній, професійній, педагогічній, політичній, театральній) [32, с. 191]. На переконання вченої, виразним мовлення може бути тільки за певних умов, яких буде дотримуватись мовець, як-от: «мовлення – свідомість» (термін Б. Головіна), що передбачає самостійне мислення мовця в процесі мовлення, не за шаблоном і мовними штампами, при цьому мовець змушує власну свідомість постійно працювати; виявляє щирий, відвертий інтерес до того, про кого чи про що говорить, коли поважає і тему, і тих, для кого її повідомляє; добре обізнаний з нормативними правилами мови, якою він говорить, усіма її рівнями, стилістичними ресурсами, засобами виразності і якщо в його мовленні є достатній запас (вибір) потрібних засобів; коли мовець цілеспрямовано, свідомо добирає найбільш виразні саме в конкретній ситуації чи конкретному стилі мовні засоби [165, с. 192]. За Н. Іполітовою,

основною умовою виразності мовлення є наявність у мовця своїх почуттів, думок, своєї позиції, свого стилю (оригінальність, неповторність, неочікуваність) [250, с. 272]. Дослідниця вважає, що виразність мовлення насамперед є «достоїнством» (гідністю) мовлення, а не тільки її якістю. Крім того, виразність є достоїнством мовлення передусім у комунікативному аспекті, оскільки воно оцінює враження, здійснене мовцем на конкретних слухачів у конкретних умовах спілкування, таку оцінку звісно здійснює адресат [250, с. 272]. Виразність, за О. Князевою, виконує естетичну функцію (задоволеність мовленням), задовольняє креативні потреби особистості, потреби особистості у творчості як мовця, так і слухача. У цьому зв'язку, на думку вченої, важливо, щоб комунікативною відповіддю виразності (експресії) було враження (імпресія). Відтак, імпресія, її інтенсивність і є головним критерієм оцінки виразності мовлення мовця, те, що здійснює «сприятливе, позитивне враження» чи, навпаки, нейтральне або негативне [250, с. 273].

Зазначимо, що в науковій літературі «виразність» розглядається в єдиному термінологічному полі з близько семантичними, подекуди синонімічними поняттями, як-от: експресивність, емоційність, емотивність, образність, що в сукупності є компонентами культури мовлення особистості. Для більш докладної характеристики феномена «виразність» учені (Н. Бабич [32], М. Бахтін [49], В. Виноградов [126], Г. Винокур [129], Г. Можайцева [417], М. Пентилюк [464], О. Семенов [576] та ін.) дослідили її складну ієрархічну терміносистему, виокремивши стилістичні різновиди виразності та її синонімічні елементи (див. рис. 3.1).

Отже, як бачимо з рисунку 3.1., стилістичними різновидами виразності є: акцентологічна, синтаксична, інтонаційна, стилістична, предметна, змістова, інформаційна (предметно-логічна, логіко-понятійна), виразність чуттєвого вираження та впливу (відкрита – експресивна, прихована – імпресивна), структурна, образно-емоційна, змішана, експресивно-фонетична, експресивно-морфологічна (словотворча), експресивно-лексична тощо),

звукова. Розглянемо специфіку та структуру феномена «виразність».



**Рис. 3.1. Особливості терміносистеми феномена «виразність»**

Мовлення особистості наділене насамперед змістовою виразністю, під якою Г. Можайцева розуміє «словесний вплив на інтелектуальні і вольові сторони особистості <...> завдяки номінативності, кумулятивності, естетичності мовленнєвого матеріалу» [417, с. 59]. На нашу думку, саме вплив на сприйняття особистістю дійсності через мовленнєву призму передбачає сформованість у неї умінь і навичок сприймати, розуміти, трансформувати мовні одиниці різної структури (слова, словосполучення, речення тощо) у свідомості мовця та вміння трансформувати їх відповідно до мети спілкування.

Дидактична виразність мовлення розглядається вченою як «уміння впливати на емоційні, інтелектуальні, вольові складники особистості засобами дидактичної виразності» [417, с. 59]. З-поміж дидактичних засобів виразності Г. Можайцева виділяє початкову настанову на сприйняття

мовлення, збудження та підтримання допитливості, спрямування інтелектуальних емоцій, настанову на самостійну інтелектуальну діяльність, відкриту експресивність мовлення тощо [417, с. 279]; «мовленнєву виразність», що передбачає уміння впливати «мовними і мовленнєвими засобами на людину завдяки впливовій функції мовлення» [417, с. 293].

Зауважимо, що, за Г. Можайцевою, ключовими позиціями у визначенні змістової, дидактичної та мовленнєвої виразності є можливість словесного впливу на особистість мовленнєвими засобами. Отже, фактично, окреслені авторкою різновиди виразності є синонімічними та виокремлюються як самостійні лише під час аналізу структури внутрішньої форми слова та ситуації спілкування. Акцентологічна виразність, на думку ученої, ґрунтується на правильному наголошуванні слів в усному мовленні. Означений вид виразності найяскравіше виявляється в усному розмовному мовленні, засобами логічного, фразового та словесного наголосу, пауз та стилістичних засобів виразності. Звукова виразність літературного (поетичного, прозового) мовлення виявляється в доречному використанні алітерацій, асонансів тощо [257, с. 69]. Інтонаційну виразність учені (І. Ріпко, Н. Серєда) розуміють як «професійно значиму характеристику мовлення, сутність якої полягає у висловленні почуттів та емоцій за допомогою голосу, що виступає носієм семантичних знань та засобом прояву і передання емоційно-експресивного характеру висловлювання [496, с. 72]. Отже, інтонаційна виразність мовлення – це застосування в усному мовленні інтонаційних засобів виразності задля підвищення впливу публічного мовлення на слухачів.

Синтаксичну виразність мовлення розглядаємо як уміння користуватися засобами виразності в писемному мовленні; використовувати в мовленні паузи та їх різновиди (психологічна, синтаксична тощо) в усному / писемному мовленні; розставляти логічний та фразовий наголоси.

Фонетична виразність, за О. Трифоною, це вміння мовця використовувати виразні засоби звукового мовлення (вимовні, інтонаційно-

акцентні, інтонаційно-мелодійні) з метою досягнення впливу на аудиторію [639, с. 152]. На нашу думку, це насамперед уміння використовувати в мовленні фонетичні засоби виразності, вдало та адекватно застосовувати їх у мовленнєвих та комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

Учені виокремлюють мовну (мовні засоби виразності) і немовну виразність (знання, уміння і навички використання в усному мовленні невербальних, паралінгвістичних засобів виразності (жести, міміка, пантоміміка), що передбачають вплив мовця на свідомість та підсвідомість особистості за умов організації контакту з учасниками спілкування невербальними засобами. Мовлення мовця буде зрозумілим слухачам, якщо він дотримується логічної виразності, тобто вміння мовними та немовними засобами виразності будувати зв'язні, логічні висловлювання, володіти вміннями та навичками продукувати готові текстові одиниці, складати завершені за змістом, логічні за структурою тексти та вільно і невимушено використовувати їх у процесі спілкування.

Уважаємо, що емоційність і експресивність не можна розглядати відокремлено від виразності мовлення. Отже, емоційну виразність розглядаємо як здатність використовувати в усному мовленні емоції, вдало поєднуючи їх із загальним контекстом мовлення; експресивна виразність передбачає знання експресивних засобів у мовленні, які підвищують впливовість усного слова на слухачів.

Поетичну виразність, яка здебільшого пов'язана з художніми текстами, розуміємо як обізнаність мовців з поетичними засобами виразності (поетична, народно-поетична, фольклорна лексика), уміння використовувати її в усному мовленні. Уважаємо, що мовлення будь-якої особистості приваблює фразеологічною виразністю, яка передбачає обізнаність мовців із фразеологічними зворотами, вживання їх в усному та писемному мовленні. Фразеологічні звороти «пронизані враженнями, оцінками, почуттями, пристосовані до вербалізації семантики мови і слухача, наділені найширшою

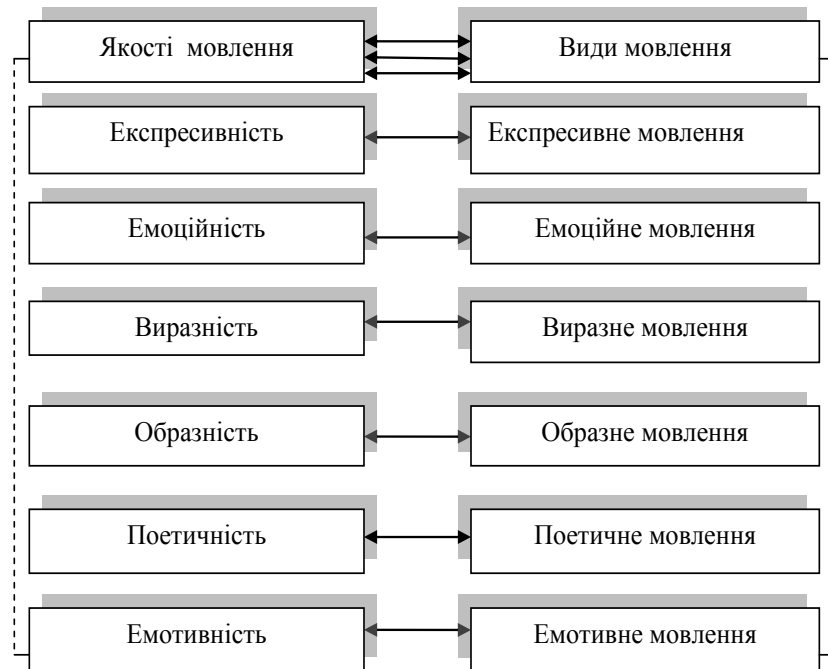
й деталізованою шкалою конотацій. Таке переплетення й становить їх експресивно-стилістичну виразність» [651, с. 43].

Синонімічна виразність передбачає знання, уміння і навички вживання в мовленні (усному / писемному, розмовному / професійному) синонімів. Синонімічний ряд утворюють «близькі або тотожні за значенням слова, що різняться смисловими та емоційно-експресивними відтінками» [465, с. 172]. Це, на думку М. Пентилюк, уможлиблює добір необхідного та найдоречнішого, у певному контексті, слова. Особливу групу синонімів, за М. Пентилюк, становлять слова, які вживаються лише в художньому стилі мовлення та наділені «виразним стилістичним забарвленням» [465, с. 173]. З-поміж синонімів художнього стилю М. Пентилюк виокремлює контекстуальні синоніми (евфемізми та перифрази), що зрозумілі лише в певному контексті. Евфемізми (пом'якшені образи) пом'якшують враження від промовленого, перифраза (описовий зворот) – лексико-стилістичні засоби, які називають предмет описово, звертаючи увагу співрозмовника на характерні риси описуваних явищ, предметів, подій. Наприклад: *хутро – м'яке золото, роботяща людина – золоті руки тощо*) [465, с. 173]. Антонімічну (омонімічну) виразність учена розглядає як уміння добирати антоніми, омоніми, доречно вживати їх в активному мовленні (розмовному / професійному). Стилістичні можливості омонімів у художньому стилі, за М. Пентилюк, служать засобом створення комічних ситуацій, каламбурів [465, с. 171]. Пластична виразність передбачає вільне застосування мовцем в усному мовленні невербальних засобів виразності з метою підсилення емоційної, експресивної функції повідомлюваного.

Дотичними до категорії «виразність» є «поетичність», «експресивність», «образність», «милосвучність», «емоційність», «стилістична забарвленість», «емотивність», «стилістична маркованість», «зображувальність», «конотативність» мовлення (див. рис 3.2.).

Як бачимо з рисунку 3.2., основними характеристиками виразного мовлення особистості є: експресивність, емоційність, виразність, образність,

зображувальність, поетичність, емотивність, які, відповідно, є ознаками різних видів мовлення.

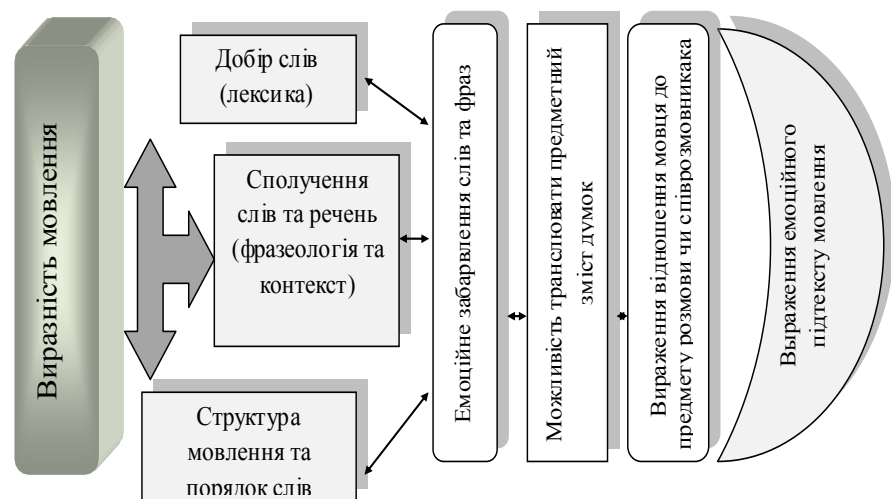


**Рис. 3.2. Якості виразного мовлення особистості**

Експресивне, емоційне, виразне, образне та зображувальне мовлення є передумовою словесної наочності мовлення особистості. Отже, презентовані мовні категорії перебувають у тісному взаємозв'язку, є формоутворювальними у виразному мовленні. Оскільки градація означених категорій є умовною та змінною, та достеменно нехронологізованою у внутрішньомовленневих понятійних відносинах, розглянемо їх спільність та відмінність.

Дихотомія понять «виразність – образність» спрямовує науковий пошук на з'ясування лінійного відношення між розглядуваними мовознавчими категоріями та розуміння спільності їх походження. З'ясування сутності психологічних категорій «образ», «образне мовлення», «слово й образ», «виразність» виступили предметом дослідження психологів (Л. Виготський [140], П. Гальперін [153], М. Жинкін [216], О. Леонтьєв [361], О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498], О. Шахнарович [680] та ін.). Психологічний аспект виразності мовлення представлено дослідженнями психологів (О. Леонтьєв [369], О. Лурія [383] С. Рубінштейн [498], П. Якобсон [694] та ін.).

Живе, розмовне мовлення, як зазначає С. Рубінштейн, сприяє індивідуалізації мовця, відображенню його емоційності, невимушеності. «Чим більше виразності в мовленні, тим більше воно є мовою» [498, с. 450]. Саме мовленнєва виразність, на думку ученого, є характеристикою того, хто говорить. За сприяння виразності відбувається ідентифікація особистого складу мовленнєвої діяльності мовця. На думку С. Рубінштейна, «зовнішній світ відображається в голові людини не тільки у вигляді наочних предметів чи явищ. Ми завжди висловлюємо своє ставлення до того, що діє на нас, і це ставлення передається всією своєрідністю нашої особистості [498]. Виразність мовлення, за С. Рубінштейном, здійснює емоційний вплив на учасників процесу спілкування та складається з певних взаємопов'язаних між собою елементів, які, утворюючи єдність мовленої системи, дозволяють виражати не тільки прямий а й переносний, прихований, емоційний зміст висловлювання. Така структура виразності характеризує зовнішнє та внутрішнє мовлення [498, с. 480-483]. Структуру виразності за концепцією С. Рубінштейна, на нашу думку, можна подати схематично (див рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Елементи художньої виразності (за С. Рубінштейном)**

Як бачимо з рисунку 3.3, передумови виразності мовлення становлять: емоційне забарвлення окремих слів, словосполучень, фраз, речень, мікротекстів та мовлення в цілому. У теоретичних положеннях С. Рубінштейна обґрунтовується сутність понять «образи – уявлення» та



«образи – уяви». Уявлення є динамічними за своєю структурою, піддаються перетворенню та є вираженням минулого досвіду людини. Уява, в концепції С. Рубінштейна, є процесом, результатом перетворення результатів минулого досвіду людини. Творча уява «акцентує, типізує, узагальнює, виявляє значення в конкретному образі, сприяє відстороненню від реальності» [498, с. 352-353].

Природа розмежування понять «виразність» та «образність» полягає, за Б. Головіним, в обґрунтуванні психологічних механізмів мовлення: виразність є результатом емоцій людини, образність – уяви. Механізмами виразності є внутрішньо-категоріальні співвідношення, що виражаються за схемою «продуцент мовлення – реципієнт – мовлення», для образності мовлення характерні відношення типу «продуцент мовлення – об'єкт мовлення». Виразність розглядається як комунікативна якість мовлення, що впливає на свідомість та підсвідомість особистості, збагачує її емоційний бік і на цій основі підтримує увагу тих, на кого розраховане мовлення (Б. Головін) [166].

Образність, вчені (І. Арнольд [21], М. Бахтін [49], В. Виноградов [126], Г. Винокур [129] та ін.), позиціонують як картинність, емоційна забарвленість виразного мовлення. Виразність передусім розглядається як вираження внутрішнього, емоційного стану людини, оцінного сприйняття нею дійсності, а образність є складовою виразності, спрямованою на змістове насичення мовлення, передання основної думки повідомлюваного в мовленні засобами виразності [21]. Образність І. Арнольд визначає як «контекстуальне лексичне значення слова, що реалізується в мовленні як вираження емоцій, реальної дійсності та залежить від об'єднання денотативного та конотативного значень», які містять у своїй структурі емоційну, оцінну, експресивну та функціонально-стилістичну конотації [21, с. 96], та може бути зрозумілою лише тоді, коли у слухача є «достатній естетичний та соціальний досвід, оскільки система образів кожного століття являє код, знання якого необхідне для сприйняття та спілкування» [21].

Розмежовуючи поняття «виразність» та «образність», О. Амацьєва також наголошує на взаємопроникненні та діалектичній єдності означених категорій, але при цьому з різною психологічною структурою (виразність – емоції, образність – уява). Зважаючи на психологічне підґрунтя досліджуваних категорій та спираючись на наукові розвідки лінгвістів (Б. Головін), зауважуємо, що виразність мовлення може досягатися виражальними засобами «всіх його рівнів» [166, с. 78]. Визначаючи виразність як різновид правильного, емоційно-естетичного усного мовлення, Н. Бабиц основним призначенням виразності називає передання комунікативного повідомлення співрозмовникові. Підтримуючи інтерес до повідомлюваного, виразність виступає засобом підсилення впливовості усного мовлення на слухачів «за рахунок впливу на емоційну сферу співрозмовника» [166, с. 22].

Стрижнем в образності мовлення є словесний образ як центральне поняття філософії, що тлумачиться ученими як суб'єктивна форма відображення дійсності, інтегральний конструкт пізнавальної сфери особистості (С. Смирнов) [605]; унікальна людська здатність до побудови нових образів (Т. Мельник) [405]; ланцюг, що поступово розгортається (В. Виноградов) [126]; образ предмета явища істоти (І. Попова) [477]; двоплановий за своєю структурою (Т. Мельник) [405] тощо. Словесний образ виявляється в образності мовлення [345].

Одним із видів образів є ейдетичний образ (Л. Виготський) [142], який, виступаючи психологічним явищем, характеризує людину «ейдетика» як таку, що здатна зберігати в пам'яті наочні образи, перетворювати їх у свідомості, довершувати та трансформувати в якісно нові продукти мовленнєвої діяльності. Специфіку прояву ейдетичних образів досліджує «ейдетика» – учення про суб'єктивні образи, що притаманні людині в певному історичному онтогенезі. Ейдетичні образи є якісною особливістю уяви людини та є одним із чинників виразного мовлення. Л. Виготський виокремив чинники, які впливають на розвиток ейдетизму людини:

індивідуальність, вік, раса, місцевість, географічні умови [142]. З віком ейдетичні здібності згасають. За умов позитивного підкріплення та систематичного їх тренування ейдетичні здібності людини підтримуються на базовому рівні, подекуди виявляючи креативний характер прояву.

Нерозривний зв'язок ейдетичного й образного мислення з ейдетичним і образним мовленням. На думку Н. Гавриш, зв'язок образу з довколишньою дійсністю опосередковують асоціації, асоціативні інтенції мовця, що є «перехідним моментом від чуттєвого ступеня образного змісту предмета до раціонального» [149, с. 19].

Зазначимо, що в науковому обігу вживається феномен «художній образ» як категорія естетики й художньої літератури. Важливим у сприйманні та відтворенні мовлення, за Л. Виготським, є семантичний рівень сприймання, усвідомлення, узагальнення, аналізу та синтезу мовних явищ. Вищі, «притаманні лише людині форми психологічного спілкування, стають можливими лише тоді, коли людина за допомогою мислення відображає довкілля» [142, с. 51]. У дослідженні В. Халіна художній образ визначається як відображення певної духовної сутності, що є важливою цінністю для людини. Специфіка образу, на думку автора, визначається тим, що він створюється не самим звучанням слова, не його виглядом у друкованому чи письмовому вигляді, а насамперед його змістовою насиченістю, «збагаченим смислом, якого він набирає в художньому контексті. А це означає, що формою, будівельним матеріалом у літературі виступає не просто слово, а зміст слова і мовлення, тому осягнення літературного образу потребує не безпосереднього чуттєвого сприймання слова, а сприймання інтелектуального» [659, с. 9].

З'ясуємо сутність понять «образність», «образне мовлення». Образність вчені розглядають як: комунікативна якість слова (О. Семенов) [576] якісна характеристика слова (М. Бахтін [49], Ф. Бацевич [53], Л. Кулибчук [345]); внутрішня форма слова (О. Потебня) [478]; процес формування в свідомості особистості додаткового асоціативного, метамовного значення (А. Богуш

[80], Н. Гавриш [149], І. Попова [477]); у процесі мовленнєвої діяльності виступає в ролі «словесної наочності» (М. Кабиш) [257]; спрямовує передання загального через конкретне (І. Варнавська) [110]; здатність викликати уявлення у свідомості людини та поступово перетворювати їх на наочно-образні уявлення (В. Виноградов [126], Г. Винокур [129], М. Пентиліук [464], Д. Розенталь [495] та ін.); передання загального поняття через конкретний словесний образ (О. Пономарів) [475].

На думку вчених (В. Виноградов [126], Н. Гавриш [149], Л. Кулибчук [345], О. Потебня [480], І. Фоміна [657] та ін.), образність мовлення є кінцевим результатом стилістичних, семантичних, лексичних видозмін, що виникають під впливом асоціативних зв'язків між одиницями мовлення та є передумовою виникнення та передання в мовленні переносного (додаткового, конотативного, надлишкового, метафоричного) значення. Образність, за О. Семенов, орієнтована на продукування в мовленні слів і словосполучень слів у переносному значенні та виникнення на цій основі додаткових асоціативних внутрішньомовленнєвих зв'язків [575, с. 203].

Характеризуючи образність у лінгвістичному аспекті, Л. Кулибчук розглядає категорію «образності» як «властивість слова та її комунікативну якість...» [345, с. 42]. Щодо структури образності, то вчена розмежовує категорії «словесний образ» та «образне слово». За її словами, образне слово є «надзвичайно рухливою семантичною структурою, внутрішньою формою», тоді як «словесний образ» є узагальнювальним поняттям, до структури якого включені слово, словосполучення, речення, текст, що є приналежним до того чи того стилю мовлення [345, с. 45]. У комунікативному аспекті Л. Кулибчук співвідносить образність із культурою мовлення, звужуючи її визначення до внутрішньої виразності мовлення, що, на нашу думку, характеризує лише змістовий бік мовлення. Умовами розвитку образності, як комунікативної ознаки мовлення, за Л. Кулибчук, є: безпосереднє включення під час мовленнєвої діяльності процесів творчої уяви, самостійне створення нових образів, продукування власних творчих задумів; сформованість образного

(асоціативного) мислення, що, поглиблює розуміння та усвідомлення семантичної структури слова; зацікавленість результатом процесу говоріння, підвищення якості процесу протікання мовленнєвої діяльності; розвиненість чуття мови; постійне (систематичне) тренування мовленнєвих навичок [345, с. 49-51].

Н. Гавриш визначає образність мовлення як «здатність мовних одиниць викликати наочно-чуттєві уявлення про щось, процес оволодіння засобами образності, які виконують у мовленні певне навантаження» [149, с. 24]. Образність є характеристикою образного мовлення. Образне мовлення, як якість виразного, розглядає І. Попова. За її словами, образність – це «здатність викликати наочно-чуттєві уявлення, використовуючи спеціальні мовні засоби, в основі яких лежить асоціативність» [477, с. 6]. Водночас образність виступає «складовою виразності тільки за умови встановлення асоціативних зв'язків між двома предметами чи явищами (встановлення спільних рис чи ознак з одного предмета на інший і як наслідок цього – виникнення нового метафоричного, переносного значення слова» [477, с. 17].

Термінологічно поняття «виразність» і «образність» визначаються як взаємопов'язані між собою. Поняття «виразність» на лексичному рівні традиційно пов'язується зі стилістичною та емоційною зафарбованістю мовлення, образністю. Образність, у свою чергу, тісно пов'язана з багатозначністю слова та його конотативністю (додатковим, переносним значенням). Образність, за М. Кабиш, є категорією «специфічною у стильовому відношенні і змінною в індивідуально-мовотворчому плані» [257, с. 84]. Образність, як комунікативна якість мовлення, є «здатністю передавати інформацію, підтримувати належний рівень сприйняття та запам'ятовування інформації; є основою словесної наочності», що дозволяє поєднувати в мовленні наукове та художнє бачення реальності [657, с. 285]. Образне мовлення визначається І. Фоміною як «особливе утворення на рівні звука, слова, словосполучення, тексту, що сприяють створенню словесного образу, як результату складної аналітико-синтетичної діяльності на основі

сприймання художнього тексту і контексту, пов'язаної зі значним розширенням семантичних зв'язків слова, поєднанням первинного поняттєвого змісту вторинним – експресивно-образним» [657, с. 14].

Ряд учених розглядають образне мовлення як якість мовлення, що характеризує мовлення як «усвідомлене, цілеспрямоване використання мовцем підсилювальних мовних засобів» (Б. Головін) [166]; складне полікомпонентне утворення, що характеризується «суб'єктивним відображенням фактів, предметів, явищ довколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень»; усвідомленням і розумінням внутрішньомовленнєвих асоціативних зв'язків; здатністю, бажанням та можливістю мовців використовувати засоби образності в усному / писемному мовленні (І. Фоміна) [657, с. 19]. Для образного мовлення, за Н. Гавриш, характерні процеси «вибору, розміщення, комбінування, контамінації, трансформування», що є передумовою виникнення додаткового асоціативного значення у свідомості мовця на основі асоціативності (І. Попова) [477]. Асоціативні зв'язки є підґрунтям образності, що реалізується в мовленні виражальними засобами.

Отже, виразність мовлення є його зовнішнім вираженням, що розглядається в наукових дискусіях (Н. Бабич [32], Н. Головін [166], М. Пентилюк [464] та ін.) як така, що підвищує увагу, збуджує свідомість особистості, підтримує інтерес до висловленого. Образність як внутрішнє вираження виразності мовлення ґрунтується на вживанні в мовленні засобів виразності, їх проникненням до внутрішньої структури мовлення та на цій основі передання переносного значення в емоційно-піднесеній конотативно-персоніфікованій формі, що характеризується впливом на емоційний стан слухачів (О. Амацьєва [10], Н. Гавриш [149], Л. Кулибчук [345], М. Пентилюк [464], І. Попова [477], І. Фоміна [657] та ін.). Образне мовлення – це процес, який передбачає усвідомлення, розуміння, вживання слів у переносному значенні, на основі розуміння їх етимології, асоціативних зв'язків лексичного та семантичного значень, що трансформуються у свідомості особистості.

Дихотомія «виразність – поетичність» передбачає з'ясування впливу виразних засобів мовлення на будову поетичних творів, характеристику засобів виразності, що характерні для поетичного мовлення. «Поетичність мовлення», за Г. Сагач, є характерною здебільшого для поетичних творів, а також для усного мовлення ораторів (Г. Сагач). Поетичному мовленню, на думку ученої, властиві образність, емоційність, переносне вживання слів, використання риторичних фігур [658, с. 180]. Прихильник функціонального підходу в лінгвістиці Р. Якобсон визначає «поетичність» як «текстову функцію, засіб комунікації» [694, с. 193-230], як структурну ознаку поетичності учений виокремлює паралелізм, еквівалентність якого досягається за рахунок несхожості, контрастності його складових (ритм, розмір, алітерація, асонанс, алегорія тощо). Представник структурного підходу Я. Славінський позиціонує «поетичність» як «багатофункціональність, надмірну впорядкованість, що прагне до надлишкового порядку... висуває на перший план доцентрову спрямованість словесного повідомлення, як головної цінності та є за своєю природою багатофункціональною» [596, с. 258-263].

Необхідним складником «поетичного мовлення», учені (Р. Якобсон, Л. Якубинський та ін.) визнають слова, що характеризуються незвичною звуковою організацією, розташуванням їх неформальною сполучуваністю [695, 696]. Однією з передумов семантичного варіювання слів та їх лексичних значень, на думку О. Черевченко, є комбінаторність, підпорядкованість естетичним завданням, наявність образу [672, с. 24]. Одиницею поетичного мовлення, так само є образ, який за О. Черевченко, виступає «одним з основних складників концептуальної системи мислення людини <...>, є результатом особливого художньо-суб'єктивного пізнання дійсності, яке базується на асоціативно-сміслових зв'язках носіїв певної етнолінгвокультури з її загальнолюдськими та національно-специфічними елементами <...> і характеризується суб'єктивацією цих елементів» [672, с. 25]. Поетичне мовлення, на думку вченого, слугує виразником тієї чи

тієї семантичної інформації, має художню модальність» [672]. Поетичне мовлення, за А. Овчинніковою, не тільки щось зображає, а ще й «висловлює певне ставлення до того, що зображується, володіє художньо-значущою модальністю» [431]. Естетично значущими та образними, на думку ученої, стають, навіть, стилістично нейтральні слова, що висловлюють модальність змісту художнього тексту [431].

Поетичність мовлення зумовлюється його поетикою, яку М. Гуменний розглядає як «ідейно-тематичну і формотворчу систему художнього твору», що виявляється в контексті певного історичного чи культурного періоду, процесу [191, с. 22-28]. У термінологічних джерелах поетика мовлення тлумачиться як «система принципів певного літературного напрямку; вчення про композицію, образність, ритміку і строфу» [603, с. 162]. На думку літературознавця Г. Клочека, поетика складається з таких елементів: художність; художня форма; цілісність; майстерність мовлення. Учений виокремлює підвиди поетики, а саме: поетика метафори; поетика окремого літературного (художнього) твору; поетика окремого письменника (індивідуальна поетика); поетика національної літератури; поетика окремого регіону (народності, етнічної групи) [285, с. 17]. Більшість учених зголошуються до визначення поетики мовлення як системи художніх засобів, зважаючи на їх естетичну цінність, засіб вираження індивідуальності, можливість мовленнєвого самовираження засобами поетики.

Термін «поетичне мовлення» у науковий обіг було введено О. Потебнею. У теорії «Про внутрішню форму слова» учений зазначає, що «слово, яке містить у собі внутрішню форму, це вже образне, поетичне слово. Воно – слово, вже само по собі є поетичним твором» [481]. О. Потебня вказує на складність процесу утворення слова, що має ступеневий характер, «просто відбиття почуття у звуці <...> згодом усвідомлення звука <...> усвідомлення змісту думки у звуці, котре не може обійтися без розуміння звука іншими» [480, с. 73]. Внутрішню форму слова О. Потебня тлумачить у праці «Думка і слово» як «притаманний мові прийом, порядок вираження й позначення за



допомогою слова нового змісту, ... мовну формулу..., за якою з участю попередніх слів та їх значень відбувається формування нових слів і значень. Це складний мовний механізм, який кожного разу починає рух, якщо потрібно унаочнити, зрозуміти і закріпити в індивідуальному позначенні нове явище, тобто передати новий зміст» [479, с. 167-168]. Внутрішня форма слова є першоосновою нетрадиційного, надсловесного вираження думок, виступає сполучуваною ланкою між номінативним та додатковим значенням слова. Поняття внутрішньої форми слова, за Ф. Бацевичем, має тричленну сутність, складниками якої є: значення; внутрішня форма; зовнішня форма. При цьому, як зауважує вчений, саме це дало підстави О. Потебні стверджувати фундаментальну роль внутрішньої форми слова в процесі породження та сприйняття мовлення та поетичності мовлення. Аналізуючи концепцію мовознавця, Ф. Бацевич зазначає, що О. Потебня, досліджуючи природу поетичного та прозаїчного мовлення, безпосередньо пов'язує їх із лінгвокреативним мисленням [51, с. 23-24].

Складниками поетичного мовлення, за вченими (А. Богуш, І. Попова), є «образне, емоційне мовлення творів художньої літератури, насичене мовними, мовнопоетичними, мовностилістичними одиницями й конструкціями, за допомогою яких створюються образи людей, процесів, передається зміст поетичного твору» [477]. Уживання означених конструкцій у художньому творі / усному мовленні виступає передумовою сприймання, усвідомлення та розвитку індивідуальної поетики мовлення, оперування засобами поетичності в мовленні та надає поетичному мовленню виразності [477]. Узагальнюючи наукові концепції щодо термінування поняття «поетичність», визначимо «поетичне мовлення» як неформально організоване вживання в мовленні засобів поетики, метафорично оформлене, вираження внутрішньої форми слова, що є основою поетичності мовлення. Поетичне мовлення пов'язано з експресивністю вияву художнього / літературного образу, що сприймається.

Дихотомія «виразність – експресивність» передбачає з'ясування відношень у ланцюгу «експресивне» та «виразне» мовлення, унормування розбіжності та доцільності в змішуванні понять «виразність» та «експресивність», в аналізі природи експресивного та виразного в мовленні.

З'ясуємо сутність понять «експресивність», «експресивність мовлення», «експресивне мовлення». Засновником сучасних концепцій експресивності мовлення вважається Ш. Баллі [43]. Категорія експресивності була предметом дослідження ряду вчених (В. Виноградов [126], Т. Винокур [129], М. Кожина [302], В. Маслова [397], В. Телія [632], В. Чабаненко [668] та ін.), яка і досі належить до дискусійних понять лінгвістичних, мовознавчих, стилістичних наукових розвідок. Емоційно-експресивне забарвлення мовлення є семантичною характеристикою слова, речення, мовлення. За В. Виноградовим, «слова в реченні перебувають у безпосередньому зв'язку між емоційним та інтелектуальним життям особистості. Експресивність у мовленні залежить від смислових відтінків та передбачає їх вибір та розміщення в загальній структурі висловлювання» [125, с. 18].

Експресія розглядається як засіб зовнішнього прояву та вираження емоцій; комунікативна якість мовлення. Експресивність тлумачиться у довідковій літературі як «сукупність семантико-стилістичних ознак одиниці мови..., що забезпечують її здатність виступати в комунікативному процесі засобом суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту чи адресата мовлення» [600, с. 59]. Зазначимо, що Г. Сагач поняття «експресивність» ототожнює із виразністю та емоційністю і розглядається як «виразність мовлення; засоби, які роблять мовлення красивим, впливовим...» [568, с. 64]. Емоційність при цьому, автор трактує, як один із засобів виразності. Експресивність, за Р. Якобсоном, має за мету вираження мовцем у процесі мовлення ставлення до висловленого слова, намаганням передати власний емоційний стан. Учений наголошує, що експресивність фактично виступає транслятором емоційного мовлення [694].

Категорію експресивності науковці розглядають як: семантичну ознаку слова (Н. Лук'янова, В. Шаховський [681] та ін.); засіб інтенсифікації значення слова на основі зменшення чи збільшення його емотивного, конотативного значення (В. Кожина [302], В. Телія [632] та ін.); спосіб вираження емоційно-оцінного навантаження в мовленні (І. Арнольд [21], В. Маслова [397] та ін.). Експресивність мовлення визначається І. Арнольд як «здібність чи якість твору, яка передає смисл з перебільшеною інтенсивністю та має за результат емоційний чи логічний наголос» [21]. За словами автора, експресивність «виражає внутрішній стан мовця, має у процесі розвитку емоційне або логічне підсилення, що може бути, а може й не бути образним» [21]. Як бачимо, учена фактично ототожнює категорії образності, емоційності та виразності на підставі існування в них спільної категорії – підсилення значущості та інтенсивності проголошеного слова.

У працях Я. Мозгової подано триєдину структуру експресивності як семантичної, стилістичної та функційно-стилістичної категорії. Експресивність як конотативно-зумовлене явище автор розглядає як «підсилену, інтенсифіковану виразність, що загострює увагу до мовлення» [418, с. 5]. З погляду стилістики, експресивність є вживанням слова в його незвичному, метафоричному значенні. Як функціонально-стилістична категорія, експресивність розглядається автором як внутрішня (характеризує певний художній стиль) та зовнішня (виникає при використанні виражальних засобів у мовленні) ознака виразного мовлення. Експресивність у широкому розумінні визначається Я. Мозговою як «результат реалізації таких властивостей, як емотивність, оцінність, образність, інтенсивність, стилістичне забарвлення... має рівневий характер як форма суб'єктивного, емоційного та естетичного ставлення до певного явища... та реалізується засобами всіх мовних рівнів і підрівнів» [418, с. 5]. Експресивні засоби представлено в мовленні «емоційно-оцінними елементами», що є «джерелом додаткової інформації та характеризуються зображувальними особливостями» (А. Алмазова) [9].

Учені (О. Ахманова [29], І. Гальперін [153], М. Кожина [302], В. Костомаров [323], О. Шаховський [681] та ін.), визначаючи категоріальні ознаки «експресивності», ототожнюють її з «виразністю», виходячи з етимологічного значення («expresio» – виразний) та розглядають означену категорію як кількісну інтенсифікацію (О. Шаховський) [681], вторинне, похідне явище» (В. Болотов) [96]. Інші вчені (О. Галкіна-Федорук, А. Комарова та ін.) відстоюють думку щодо неприпустимості змішування «експресивності» з категоріями «образності», «емоційності», «виразності», оскільки експресія не завжди є емоційною (О. Галкіна-Федорук) [152]. М. Бахтін, розглядаючи типологію мовленнєвих жанрів та питання жанрової експресії слова, зауважує, що висловлювання завжди є експресивним, «випромінює експресію на кожне слово, емоція, оцінка народжуються лише в процесі живого вживання в конкретному висловлюванні, оскільки саме по собі значення слова не є емоційним» [49].

Грунтуючись на аналізі мовознавчих, стилістичних розвідок щодо первинності походження та самостійності досліджуваних понять, що становлять основу виразності мовлення, В. Ваняркін визначає «експресивність» як самостійну специфічну категорію, яка виступає засадничою у формуванні категорій «образність», «виразність», «емоційність», «експресивність» [109, с. 16.]. Чинником створення виразності в мовленні І. Арнольд вважає конотацію, яка буває двох видів: мовленнєва та okazіальна. Мовленнєва є залежною та знаходить вияв у мовленнєвій діяльності, okazіальна – є незалежною від процесу спілкування, це емоційна складова мовлення людини [21, с. 107]. За І. Арнольд, компонентами конотації є емоційний, оцінний, експресивний, стилістичний. Емоційний компонент здебільшого «виражає емоції або почуття, та виникає на базі предметно-логічного значення слова» [21, с. 126]. Чинником емоційного компонента конотації, на думку вченої, є «вигук». Оцінний компонент «виражає позитивне чи негативне судження про щось» [21, с. 126]. Експресивний компонент «підсилює, підкреслює образність висловлювання»

[21]. Стилiстичний компонент є «типовим для всiх функцiональних стилiв мовлення». Типологiчними рiзновидами експресивностi I. Арнольд вважає узуальну, експресивнiсть словотворчих засобiв, експресивнiсть з негативною конотацiєю, експресивнiсть негативних префiксiв тощо [21].

Отже, експресивнiсть мовлення особистостi – це комунiкативна якiсть, що забезпечує його «виразнiсть, впливовiсть, яскравiсть, зважаючи на емоцiйнiсть виступу, образну манеру викладу думок» [345, с. 293].

Ототожнюючи «виразнiсть» з емоцiйнiстю та експресивнiстю, В. Пасинок вiдводить їй у мовленнi допомiжну функцiю. На думку автора, виразнiсть мовлення забезпечує рацiональне поєднання «зовнiшнiх (педагогiчних засобiв), внутрiшнiх (морально-психологiчних), навчально-виховних та театральнo-артистичних вправ, постановки голосу й збагачення словниково-фразеологiчних i граматичних надбань...» [450, с. 59]. Виразнiсть мовлення, яка забезпечується мовними та немовними засобами, за О. Аматьєвою, «включає до своєї структури категорiю експресивностi, що реалiзується iнтонaцiйними та немовними засобами та є за своєю природою емоцiйною» [10, с. 34]. Отже, експресивнiсть мовлення будемо розумiти як якiсть усного мовлення, що характеризує емоцiйну презентацiю викладу думок з емоцiйно-емотивним перлокутивним ефектом за участю мовних засобiв виразностi.

Зазначимо, що однiєю з характеристик виразного мовлення є милозвучнiсть (евфонiя), її засадами є певне врiвноваження голосних i приголосних, певне їх впорядкування, заборона вживання у мовленнi складних випадкiв збiгу голосних i приголосних та запобiгання повторення. Евфонiя (милозвучнiсть) мовлення, на думку вчених (М. Пентилюк [464], Г. Сагач [568], О. Сербенська [579]), це «приємне, акустичне оформлення мовлення» (М. Пентилюк) [464]; «властивiсть усного публiчного мовлення, що полягає у плавностi, мелодiйностi, iнтонaцiйнiй виразностi мовлення» (Г. Сагач) [568, с. 62 - 63]; стилiстичний прийом, побудований на використаннi звукових засобiв у мовленнi (художньому творi); зумовлюється

потребою людини увиразнити мовлення (текст). На думку Г. Сагач, евфонічність мовлення досягається фонетичною будовою слів, словосполучень, речень, використанням звукових повторів, алітерації, асонансів, ритмічності в мовленні [568].

Для розкриття сутності поняття «милозвучність» Н. Тоцька використовує два терміни: власне милозвучність та співзвучність. Згідно з Н. Тоцькою, милозвучність мовлення забезпечується такими фонетичними параметрами, як: гучність, вокалічність, широкий мелодійний діапазон. Милозвучність мовлення, за вченою, практично неможливо дослідити та виміряти, оскільки вона є оцінною категорією мовлення. Оцінка милозвучності / немилозвучності мовлення відбувається на рівні приємності чи неприємності сприйняття усного мовлення.

Зауважимо, що мелодійність є константою усного виразного мовлення особистості, оскільки входить до якісних характеристик виразного мовлення. Характеристиками виразного мовлення особистості є також «емоційність» та «емотивність». Розглянемо спільні та відмінні риси у співвідношенні дихотомій «емотивність – емоційність», «емотивність – експресивність». Так, під емоційністю мовлення розуміємо вираження в мовленні мовця почуттів, переживань, настрою, ставлення до оточуючих засобами емоційної лексики. Емоційність мовлення розглядаємо як прояв внутрішніх процесів людини, які виявляються у зовнішніх її характеристиках (вираз обличчя, міміка, жести, пантоніміміка) та додатково увиразнюють мовлення людини. Емоційність сприяє розвитку поетичності мовлення мовця, характеризує його як «надмовлення», тобто мовлення, що наділене поетичними образами (фігурами, синестезіями), що створюють неповторний мовленнєвий портрет мовця – особистості та сприяють найповнішому вираженню думок, почуттів та її внутрішнього світу. Окремі вчені (В. Шаховський [681], Є. Галкіна-Федорук [152] та ін.) ототожнюють емотивність з емоційністю. Натомість В. Шаховський розмежовує означені поняття, визначаючи емоції як категорію суто психологічну, а емотивність – як вираження емоцій на мовному рівні.

Емотивне значення слова, за В. Шаховським, є узагальненим відображенням емоцій у мовленні, семантичною властивістю мови виражати емоційність мовленнєвими засобами. Емотивність, за Є. Чайковською, має «категоріальний полістатут та виражається в різнорівневих мовних системах». На фонологічному рівні як інтонація, на лексичному – вживання в мовленні експресивної та емоційної лексики [681].

За даними досліджень психологів (О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498], П. Якобсон [694] та ін.) виразність є проявом експресії людини, рухів тіла, засобом вираження емоційного стану. Усне монологічне мовлення, на думку психологів (О. Лурія [381], С. Рубінштейн [498]), є найбільш насиченим засобами виразності, що «забезпечують повноту, завершеність конструкцій» (С. Рубінштейн) [498]. Виразність виступає ядром вираження емоційного підтексту мовлення, який, у свою чергу, базується на розумінні оточуючими основного смислу висловлювання. Виразність виступає зв'язком, ланкою між тим, «що говорять», та тим, «як говорять». Виразність розглядається психологічною наукою як засіб передання емоцій у мовленні та поза ним, засобами виразності, експресивності, зображувальності; взаємозв'язок виразного мовлення та виразних рухів, експресії тіла та експресії мовлення, емоційності у доборі засобів виразності та емоційності в процес індивідуально-типологічних проявів експресивності поведінки особистості.

Як бачимо, «емотивність» ученими одночасно ототожнюється поняттю «емоційність» і протиставляється йому. Експресивність, за Є. Чайковською, є ширшою за емоційність, тоді як емотивність є більш змістовною за експресію, оскільки емоційність є різноманітною у своїх проявах, а експресивність зводиться лише до посилення основного значення слова в мовленні. Емоційна та експресивна функції слова разом з номінативною забезпечують, на думку Г. Ткачук, передання лексемами емоцій та почуттів мовця, його ставлення до висловленого, характеристику мовленнєвого процесу та самих мовців [635].

Емоційно-виразне мовлення, за О. Соцькою, є комплексним явищем, що містить у своїй структурі знаки мовлення «на позначення внутрішнього стану, переживань, характеру, характеристику емоцій, почуттів» [611]. Простежити сутність складників емоційно-виразного мовлення, на думку ученої, видається можливим через «стилістичну приналежність емоційно-експресивної лексики, що визначається її функціонуванням і виражається в емоційній насиченості, забарвленості мовлення» [611, с. 11]. Пов'язуючи емоційність та виразність у мовленні, О. Соцька зауважує, що формування виразності мовлення підпадає під вплив емоцій людини. У свою чергу, емоційний стан є позитивним підґрунтям, на яке нашаровується засвоєння засобів мовної виразності. Емоційність та виразність виступають константами у формуванні емоційно-виразного мовлення, забезпечуючи сприймання, розуміння і використання в активному мовленні емоційно-виразних засобів. Стилий аналіз відношень між поняттями «виразність», «образність», «експресивність», «емоційність», «поетичність» доводить полікомпонентність поняття виразність.

«Виразність мовлення» трактується як комунікативна якість мовлення особистості, яка в процесі професійно-мовленнєвої діяльності дозволяє успішно реалізовувати комунікативні інтенції учасників процесу комунікації, значно покращуючи її характеристики; полягає в доборі, застосуванні в усному мовленні мовних і немовних засобів виразності; якість мовлення, що підвищує впливовість усного мовлення на учасників спілкування, надає мовленню експресивності, емоційності.

«Виразне мовлення» розглянуто як мовлення, що характеризується: милозвучністю, емоційністю, експресивністю, образністю, зображувальністю, поетичністю, емотивністю, уміннями і навичками використання в мовленнєвій діяльності мовних та немовних засобів виразності; досконалим володінням технікою мовлення, сформованістю дидактичної, акцентологічної, інтонаційної, звукової, синтаксичної, фонетичної, логічної,



емоційної, експресивної, поетичної, фразеологічної, синонімічної, антонімічної, пластичної виразності.

### **3.2. Засоби виразності мовлення**

**3.2.1. Мовні засоби виразності.** Виразність мовлення забезпечується використанням мовних і немовних засобів виразності, види і характеристика яких розгалужуються в багатьох напрямках залежно від стилів мовлення і ситуації спілкування. Наукові проблеми щодо сутності і характеристики засобів виразності досліджувалися в різних галузях науки: лінгвістиці (Ю. Апресян [19], І. Арнольд [21], В. Виноградов [126], Г. Винокур [129], В. Кононенко [317], В. Костомаров [323], Д. Лихачов [376], Л. Мацько [400], Т. Ніколаєва [422], О. Потебня [479], В. Чабаненко [668], Н. Черемісіна [673] та ін.), психології (Л. Виготський [142], І. Зимня [239], О. Леонтьєв [359], О. Лурія [382], С. Рубінштейн [497], І. Синиця [588], П. Якобсон [693] та ін.), лінгводидактиці (О. Аматыєва [10], Н. Бабич [32], А. Богуш [80], Н. Гавриш [150], Б. Головін [165], М. Львов [388], М. Пентилюк [463], О. Палихата [448] та ін.), риториці (Д. Вагапова [107], О. Зарецька [229], І. Кропивко [336], М. Кузнецов [339], М. Львов [388], А. Михальська [415], А. Нікітіна [424], А. Овчиннікова [430], Д. Розенталь [495], Г. Сагач [568] та ін.). Зазначимо, що засоби виразності розглядаються в науковій літературі як такі, що додають мовленню додаткового значення, конотативності, надзвучання, милозвучності, неповторності, сприяють підсиленню впливовості на свідомість та підсвідомість особистості мовця.

Наукові розвідки щодо класифікації засобів виразності мовлення засвідчили неоднозначність у класифікації, характеристиці та розподілі їх за видами мовлення. Це пояснюється насамперед розмитістю кордонів у термінуванні понять «виразність», «експресивність», «образність», що можуть бути схарактеризовані як основні в мовленні особистості та доповнені такими характеристиками як «емотивність», «емоційність»,

«поетичність». Розподіл виразних засобів на виразні та зображувальні є досить умовним, оскільки «зображувальні засоби виконують експресивну функцію, у свою чергу, виразні – можуть брати участь у створенні образу, зображенні чогось» [21, с.71]. І. Арнольд зображувальними засобами в мовленні вважає «всі види образного вживання слів, словосполучень та фонем», які виконують у мовленні описову функцію, не створюють образів, «сприяють підвищенню виразності мовлення, підсилюють її емоційність особливими синтаксичними утвореннями: інверсія, контраст, риторичне запитання тощо» [21, с. 70]. Виразні засоби в мовленні, на думку вченої, слід розглядати в єдності, в контексті художнього тексту, оскільки «слово, звук, фраза – впливають на свідомість читача, в конкретній функції, у взаємозв'язку з конкретним макро- чи мікро- контекстом). Мовна система, як зауважує М. Бахтін, наділена спеціальними мовними засобами створення експресії, натомість вияв цієї експресії можливий лише у певному словесному контексті та за умов вираження мовцем власної оцінки «предметно – смислового моменту висловлювання» [49].

Учені (І. Арнольд [21], Н. Головін [165]), піддаючи критиці традиційний розподіл засобів виразності на виразні та зображувальні, наголошують на необхідності визначення поняття «виразність» та унормування її основних характеристик. Як зауважує І. Арнольд, традиційним є їх розподіл на зображувальні та виразні. Учена вважає, що такий розподіл засобів мовлення є «досить умовним, оскільки тропи виконують у мовленні експресивну функцію, виразні засоби, у свою чергу, сприяють творенню образності під час зображення в мовленні» [21]. Зображувальними, на думку вченої, є всі без винятку «види образного уживання слів, словосполучень, фонем, які поєднують усі види переносних найменувань – тропів», виконують у мовленні переважно описову функцію, отже, мають лексичні передумови виникнення. Виразні засоби, на противагу зображувальним, за І. Арнольд, «не створюють образів, підвищують загальну виразність мовлення та підсилюють її емоційність». Досягненню виразності

та емоційності мовлення сприяють синтаксичні конструкції (інверсія, паралелелізм тощо). До засобів виразності вчена відносить: інверсію, емфатичні конструкції, транспозицію, риторичне запитання, експресивність заперечення (літота), повтори (репризи). Серед синтаксичних засобів експресивності в мовленні вчена називає: метричні (вірш, стопа, строфа, анакруз, епикруз) та евфонічні елементи (рима, асонанс, дисонанс, рефрен) експресивності, хіазм, епіфору, коловий повтор, анадиплозис, тавтологію [21, с. 170 -200].

Констатуємо, що Б. Головін намагається насамперед з'ясувати дефініцію засобів, які забезпечують виразність. На його думку, виникає необхідність розмежувати поняття «зображувально-виразні засоби», оскільки за смислом термінів виходить, що одні засоби «зображують», а інші «виражають»; перші – співвідносяться зі світом речей (епітети, метафори, метонімія), інші – зі свідомістю (антитези, метафори, анафори). За словами Б. Головіна, «зображувальність» більше співвідноситься з лексикою і семантикою, а «виразність» із синтаксисом, водночас, розмірковує вчений, кожне слово не тільки зображує, а й виражає, оскільки комунікативна якість виразності створює своєрідність організації в мовленні різних засобів мови, в тому числі лексику і семантику [166, с. 30]. Б. Головін висловив думку щодо використання терміна «зображувально-виразні засоби» без їх розмежування, що дозволить у подальшому будувати типологію їх використання на міцній базі мовної структури (лексичні зображувально-виразні засоби, словотвірні, морфологічні, синтаксичні, інтонаційні, фонемно-акцентологічні [166, с. 30].

Учені по-різному класифікують засоби виразності мовлення: мовно-структурні (наголос, інтонація), стилістичні (алітерація, асонанс, розбиття слова на склади), синтаксично-стилістичні (еліпс, повтор, градація, антитеза, оксюморон, каламбур), тропи (епітет, метафора, метонімія, синекдоха, літота, гіпербола, порівняння, тощо (В. Чабаненко) [668]; мовні, звукові (інтонація в усіх її проявах), невербальні засоби (міміка, жести, пантоміміка)

(Ш. Баллі) [43]; мовні (лексичні, синтаксичні, морфологічні, інтонаційні тощо) та немовні (міміка, жести, хода, поза) (О. Амацьєва) [10].

Серед фігур мовлення, що забезпечують його виразність, О. Селіванова розглядає найуживаніші: фонетико-сміслові, графічно-сміслові, семантико-сміслові, структурно-сміслові. У свою чергу, фонетико-сміслові автор поділяє на такі: асонанс, алітерація, графон; графіко-сміслові: дефісація, фонетичний каламбур, анаграма, лапки; серед семантико-сміслових – тропи. Учена відносить до структури тропів ще іронію, ампліфікацію, антитезу, перифразу, табу, каламбур, семантичний каламбур, паранімічну атракцію. До структурно-сміслових – епіфору, сімплоку, рондо, замовчування, пуант, градацію, паралелізм, пролепс, безсполучниковість, багатосполучниковість, хіазм та зевгму [574].

У науковій літературі виокремлюються «засоби образного мовлення», «засоби художнього мовлення», «засоби поетичного мовлення». Виразні засоби художнього мовлення та виразні засоби усного мовлення розглядають Н. Бабич і М. Пентилюк. До засобів художнього мовлення вчені відносять тропи та їх різновиди, емоційно-оцінну лексику, синтаксичні конструкції. До другої групи виразних засобів належать: голос в усіх його модифікаціях, темп, тембр, тональність звучання, тощо. Класифікуючи стилістичні засоби української мови, М. Пентилюк особливе місце відводить багатозначним словам, омонімам, синонімам, антонімам. Багатозначні слова, за М. Пентилюк, утворюють «оригінальні і незвичні контексти та неповторні художні образи» [465, с. 170]. Отже, розуміння вченими феномена «засоби виразності» мовлення є неоднозначним.

З-поміж засобів виразності мовлення науковці виокремлюють: фонетико-словотворчі засоби (алітерація, асонанс, епіфора, анафора, префікси, суфікси з емоційним значенням); лексико-семантичні (багатозначні слова, слова в переносному значенні, синоніми, антоніми, омоніми, пароніми); інтонаційні, або ритміко-інтонаційні (темп, тембр, наголос, мелодика, паузи тощо); стилістичні, до яких належать переважно

тропи та їх різновиди; синтаксичні фігури; стилістичні фігури; риторичні фігури, фонетичні засоби виразності. Ряд учених (Б. Головін [165], Г. Сагач [568] та ін.) надають перевагу терміну «виражально-зображувальні засоби», під якими розуміють «закладені в мові можливості створення в художньому творі словесної наочності, досягнення його емоційності й експресивності» [423].

Отже, засоби виразності мовлення визначаємо як сукупність взаємопов'язаних між собою компонентів виразності, які підсилюють мовний вплив проголошеного слова на співрозмовника, сприяють увиразненню їхнього мовлення.

Розглянемо насамперед класифікацію мовних засобів виразності та їх характеристику. Схарактеризуємо стилістичні засоби виразності, які вчені (Н. Іполітова, О. Князева, М. Савова) [250] розуміють як такі мовні одиниці, що наділені здібністю адекватно реалізувати свої семантичні, емоційно-експресивні та функціональні можливості в процесі обслуговування різних сфер спілкування» як стилістично нейтральні, стилістично забарвлені [250, с. 104]. До стилістично нейтральних належать мовні одинці, що позбавлені емоційного забарвлення та можуть бути використані в різних сферах спілкування без «привнесення додаткової стилістичної ознаки». Стилiстично забарвлені (емоційно-експресивні) засоби виразності характеризуються наявністю стилістичного забарвлення (емоційно-експресивного чи функціонального) (М. Кожина) [301]. Емоційно-експресивні забарвлені стилістичні засоби мовлення передають емоційний стан продуцента мовлення чи виражають його суб'єктивне (об'єктивне) ставлення до предмета мовлення, характеристики того, хто говорить, з мовного погляду. Характерною рисою у використанні мовцем експресивно-забарвлених, стилістичних засобів виразності в мовленні науковці (Н. Іполітова, О. Князева, М. Савова) називають: усвідомлений характер, урахування обставин і умов, за яких воно відбувається, та змістового наповнення мовлення. Характеризуючи експресивно-забарвлені стилістичні

засоби, учені вказують на неусвідомлений характер прояву їх у мовленні, що залежить від загального рівня мовленнєвої культури мовця [250, с. 105-107]. До стилістичних засобів виразності М. Пентилюк відносить: звукову анафору, алітерацію, асонанс, риму, ритміку [465, с. 157-165]. Ритміка, за М. І.Пентилюк, найчастіше виділяється у «фонетичній організації тексту, розташуванні наголошених ненаголошених складів, пауз» [465, с. 159].

Інтонація, як засіб виразності мовлення, виступила предметом дослідження ряду вчених (М. Баженов [36], Д. Бараннік [46], Л. Булаховський [103], Ю. Коченкова [328], Т. Корольова [322], Т. Ніколаєва [422] та ін.). Інтонологами (А. Калита [264], П. Роуч [709] та ін.) інтонація визначається як «коливання мелодики голосу мовця для передання або зміни значення» (П. Роуч) [709, с.133]; «складна єдність варіацій мелодики, наголосу в реченні, гучності, темпу та паузації» (В. Паращук) [360, с. 191]; «складний комплекс просодичних елементів, що включає мелодику, темп, інтенсивність, тембр, логічний наголос, який слугує для вираження експресивних та емоційних конотацій» (О. Ахманова) [30, с. 180 - 181]; «чинник, який змінює смисл висловлювання за рахунок частотних, динамічних, темпоральних характеристик» (А. Калита) [264, с. 318]; супрасегментний лінгвістичний чинник, який змінює смисл висловлювання завдяки складній взаємодії частотних, динамічних та темпоральних характеристик» (Т. Ковалевська) [289, с. 142].

Інтонація, за М. Львовим, є системою, сукупністю «змін, модуляцій висоти, гучності, тембру, емоційного забарвлення, обертонів голосу за участі темпу мовлення, пауз, ритму», метою застосування яких у мовленні є вираження думок, почуттів, настрою, ставлення до адресата, самого себе, співрозмовників [388, с. 233]. Інтонація, як система синхронно дієвих звукових елементів усного мовлення (А. Алмазова), сприяє активізації її комунікативної функції [9]. Т. Ніколаєва розмежовує концепти «інтонація фрази» та «фразова інтонація». На думку вченої, інтонація фрази є «певною багатошаровою структурою, надбудовою над фразою», у свою чергу, фразова

інтонація є «мовним рівнем» організованим за законами мови [423, с. 184]. Інтонація (інтонема), за Т. Ніколаєвою, це «єдність, одиниця, що відображає тип відношень між звуковими одиницями (синтагмами), яка становить єдність окремих просодичних величин, реалізується та визначається в загальному мовному контексті» [423, с. 209].

Психологи (І. Зимня [239], О. Леонтьєв [367], С. Рубінштейн [498] та ін.) інтонаційну виразність розуміють як засіб регуляції емоційного стану людини, прийом створення позитивного емоційного стимулювання та мотивування задля продукування чогось нового. Г. Іванова-Лук'янова, розглядає інтонацію з позиції теорії трьох інтоном: висхідного (передає значення залежності та фразової незавершеності), низхідного (регулює стан незалежності та завершеності фрази, контексту) та рівного (що позначає на письмі значення одночасно двох попередніх інтоном) типу. Ученою виокремлено позиції, в яких знаходяться інтонами в певному контексті: слабка, перцептивно-слабка та сігніфікативно-слабка. Слабка позиція інтонами характеризує вираження основного смислового навантаження фрази невербальними засобами виразності, при цьому інтонація переважно відіграє допоміжну роль. Перцептивно-слабка позиція реалізується в мовленні варіативними змінами висхідного типу. Активізація емоційно-експресивної, виразної, модальної функції інтонації забезпечується сігніфікативно-слабкою позицією інтонами. Реалізація інтонації в означеній позиції забезпечує рівномірне вираження синтаксичного лексичного значення фрази за умов використання адекватних граматичних засобів [243, с. 45].

Отже, за Г. Івановою-Лук'яною, інтонація виступає в мовленні регулятором позначення основного смислового навантаження слова, фрази, абзацу, тексту. Дотримання чи недотримання градації позицій, у яких знаходяться інтонами (в певному конкретному контексті), призводить, на думку ученої, до повного чи часткового передання інтонаційного навантаження фрази та забезпечує передання основного смислу засобами інтонації [243].

У мовленні інтонація виконує такі функції: емоційну, граматичну, текстуальну, психологічну, індексальну (Д. Крістал) [701, с. 194]; експресивності та дискурсивну (П. Роуч) [709, с. 163]. Визначені ученими функційні навантаження інтонації в мовленні засвідчують її призначення як комунікативно-значущої одиниці, що є маркером вираження змістової насиченості текстових / дискурсивних одиниць, віднесення текстових форм до певної стильової приналежності (художній, публіцистичний, науковий, розмовний тощо). Важливим у розгляді функційного призначення інтонації в мовленні в дослідженні є розуміння виняткової ролі інтонації у професійному мовленні. Інтонація у професійному мовленні виконує регулювальну, конструктивну, моделювальну, пояснювальну, координувальну, виразно-зображувальну, емоційно-експресивну функції. Засобами інтонації мовець не лише досягає поставленої мети спілкування, а й передає основну думку, увиразнює власне мовлення. Інтонаційна виразність мовлення, за Л. Деревянко, виступає «індикатором емоційних станів людини», є складовою професійно-мовленнєвої культури майбутнього вчителя [197, с. 163].

Як бачимо, учені одностайно зголошуються в наукових дискусіях щодо сутності поняття «інтонація»: наявності смислового навантаження інтонації в мовленні (усному / писемному, розмовному / професійному / літературному); виключної ролі інтонації у вираженні контекстного, ситуативного мовленнєвого навантаження; забезпечення динамічного перебігу мовленнєвого потоку; вираження емоційної, експресивної та виразної маркованості в мовленні засобами інтонаційних прийомів; можливості поділу тексту на найменші інтоногрупи засобами інтонації; відображення засобами інтонації внутрішньої форми слова, емоційного стану людини.

Головний закон інтонації, за А. Овчинніковою, полягає в залежності від змісту мовлення, підтексту та характеру аудиторії, на яку зорієнтовано мовленнєвий вплив. Інтонація, на думку ученої, є інваріантною моделлю логіко-граматичної структури речення, мовлення, тексту, дискурсу, що



передає основне смислове навантаження, значення [430, с. 265]. Узагальнюючи погляди вчених на сутність інтонації та її роль в мовленні, зауважимо, що інтонація виступає одним з основних механізмів виразності та є підґрунтям виразного мовлення особистості. Інтонаційна виразність, у свою чергу, за А. Алмазовою, складається з низки «виразностей», які знаходять прояв у мовленнєвій діяльності: логічна виразність (переконливість у викладенні мовцем думок); образна виразність, що спрямована на передання мовцем уявних образів, які виникають у свідомості та підсвідомості; емоційна та стильова виразність (означені види виразності викликають у свідомості мовця певну емоційну реакцію на почуте, сказане, відповідно до певного художнього стилю) [9].

Складниками інтонації є мелодика, наголос (логічний, фразовий, емоційний, словесний), темп, паузи, тон, висота, тембр, ритм. Мелодична складова інтонаційної виразності мовлення є засобом вираження різних відтінків висловлювання. У довідковій літературі мелодика мовлення визначається як «зміна висоти голосу під час мовлення, що надає мовленню певного тонового забарвлення» [604, с. 669], її називають тональним контуром мовлення. Мелодика, за О. Сербенською, організовує фразу, «розмежовуючи її на синтагми, ритмічні групи, пов'язує між собою частини мовлення, розрізняє комунікативні типи висловлювання (запитання, спонукування, розповідь, оклик), служить для вираження емоцій, модальних відтінків, іронії підтексту» [579, с. 182]. Мелодійність мовлення досягається його інтимізацією, яка, за О. Сербенською, зумовлюється «вербальними, невербальними засобами, що передають настрій мовця, його ставлення до вимовленого, впливають на співрозмовника, викликають певні емоції у слухачів». Засобами інтимізації мовлення О. Сербенька називає: тональність, регістри, ритмоінтонаційні особливості мовлення, мовленнєвий колорит (урочистості, довірливий, благальний, лірично-інтимний, ласкавий, жартівливий, колорит відчаю, глузування тощо) [579, с. 178].

Інший погляд на мелодику висловлює О. Гойхман виокремлюючи:

мелодику завершеності, що характеризується пониженням висоти голосу до завершення висловлювання; питальну мелодику, сутність якої полягає в підвищенні висоти тону; мелодику незавершеності (характеризується меншим підйомом висоти тону) [164, с. 163]. Мелодику мовлення О. Катаєва розглядає в акустичному, лінгвістичному та семіотичному аспектах. Акустичними характеристиками мелодики мовлення є «звукова константа», що є визначальною в характеристиці голосу. Лінгвістичний аспект мелодики виражається в «інтонаційно-тональних змінах голосу». Семіотичний аспект, позиціюється ученою, як залежний від певних «комунікативних обставин». До таких обставин О. Катаєва відносить: «гендерні ознаки, вік, емоційний стан, самооцінка, професійна спрямованість, психологічний стан» [277, с. 10-12]. Передумовою мелодійності мовлення, на думку ученої, є взаємодія соціально-індивідуального та біологічного рівнів. Соціально-індивідуальний, позиціює мелодику в ракурсі відображення в мовленні «індивідуальних культурних особливостей, соціально-демографічної специфіки, загального рівня культурологізації особистості». Біологічний аспект мелодики мовлення, у свою чергу, базується на «природних, структурних» компонентах голосу та є «проявом мовного потенціалу» [277, с. 9].

Найбільшу емоційну значущість, за Н. Черемісіною, мають синтагматичний і фразовий наголоси, бо наголошене слово є «осередком емоцій», головною точкою» [673]. Для логічного наголосу характерним є сильне акцентування, чітке інтонаційне виділення «психологічного присудка в реченні. У монологічному мовленні в загальному його потоці логічний наголос збігається із синтагматичним і фразовим, поглинаючи їх» [673]. Отже, одним із компонентів інтонації є наголос, що ґрунтується на інтенсивності, силі звука. Наголос – це «фонетичне явище, що виділяється в мовленні з-поміж інших склад, слово або фраза» [579, с. 185]. Розрізняють словесний, логічний, емфатичний, фразовий, пісенний наголоси, наголос словесної групи. Функцією емфатичного наголосу в мовленні є «виділення

важливої за значенням частини висловлювання з метою передання емоційного стану мовця» [579, с. 177].

Зазначимо, що українській мові властиві чотири види мелодики залежно від спрямованості руху тону: спадна – зниження тону, його рух зверху вниз; висхідна – підвищення основного тону; вихідно-спадна – «злам» мелодійної кривої; рівна (однотон) – збереження однакової чи майже однакової висоти основного тону впродовж визначеного відрізу мовлення. Як зазначає Н. Черемісіна, з мелодикою співвідносяться тональні яруси (рівні тону): високий, середній і низький. Кожний із них зумовлює певне емоційно-експресивне забарвлення. Високий тон – характеризує радісне, схвильоване, урочисте мовлення; низький – передає тривожний, похмурий, трагічний зміст; середній є емоційно й експресивно нейтральним [673].

Тембр мовлення є компонентом звукового вираження емоцій в усному мовленні, додаткове забарвлення звучання, що надає мовленню різних емоцій та експресивних відтінків.

Тембр мовлення є «якісною ознакою звуків мовлення...» (О. Сербенська); «специфічним забарвленням голосу» (Ю. Пінчук). Він залежить від «джерела звучання, будови органів мовлення, величини резонаторних порожнин, психічного стану людини» [473]. Темброві забарвлення, на думку вченої, дозволяють розрізнити на слух голоси людей, звучання музичних інструментів, впливає на сприймання мовлення співрозмовника (втомлює чи надихає, відштовхує чи збуджує) тощо [673, с. 193]. Ю. Пінчук характеризує тембр мовлення як спонтанний та креативний. Спонтанний тембр, на думку вченої, характерний для вираження емоційного стану людини та найяскравіше проявляється в ньому (хвилювання, радість, злість тощо). Креативний тембр характеризує здебільшого «сформований, поставлений професійний голос (вокальний, педагогічний, командний, сценічний, ефірний, дикторський тощо» [473, с. 55].

Темпом мовлення є часова характеристика мовлення. Поняття «темпом мовлення» в широкому смислі розуміють як швидкість мовлення загалом; час звучання окремих слів; паузацію мовлення. Органічну взаємодію темпу та ритму мовлення О. Сербенська визначає як темпоритм, що характеризує «засіб вияву внутрішньої енергії думки, сили почуття, вольової наснаги, змісту і сили переживання» [579, с. 193-194]. Засобами темпоритму можна, як зауважує автор, передавати характерні психологічні та психічні особливості мовця.

Інтонаційною складовою виразного мовлення є паузи, що зумовлюються необхідністю: надати співрозмовнику можливість висловитися; зосередити увагу слухачів на найважливішому аспекті промови (уривку художнього твору); виразно змалювати психологічні моменти усного мовлення тощо. За тривалістю паузи бувають короткі, середні, тривалі. Учені (Г. Олійник [438], І. Ріпко, Н. Серeda [496] та ін.) виділяють такі види паузи: інтонаційна, граматична (реальна, нереальна, паузи хезитації), очікувальна (І. Ріпко, Н. Серeda) [496]; інтонаційна, психологічна, логічна, фізіологічна, синтаксична, віршова (Г. Олійник) [438]. Пауза – це не звуковий інтонаційний засіб, вона, за О. Руденко, є «міжгалузевим, темпорологічним поняттям, що відображає феномени і форми перерви, тимчасової зупинки, спокою в існуванні якогось об'єкта чи процесу... інтервал часу, заповнений існуванням чогось іншого порівняно з попереднім і наступним..., є скінченною й обмеженою своєю появою та зникненням, виконує логіко-граматичні та інтонаційно-конструюючі функції в мовленні [203]. Зазначимо, що Н. Черемісіна розрізняє дійсну й уявну (нульову) паузи. Дійсна пауза – це зупинка, перерва в звучанні; уявна – відсутність перерви в звучанні, натомість змінюється тональний контур [673]. Зазначимо, що в активному, емоційно-насиченому розмовному мовленні відсутні нормативні паузи, з'являються несподівані, спонтанні паузи, тоді як у монологічному мовленні (лекція, доповідь, пояснення, коментар) нормативні паузи є обов'язковими. Схарактеризуємо види мовленнєвих пауз, які сприяють виразності мовлення.

Фізіологічна пауза у виразному мовленні /читанні пов'язана із фізіологічними особливостями мовця (вдих повітря, кашель, сухість у горлі тощо). Логічна пауза – пов'язана з дотриманням логіки викладу, під час читання / розповідання художніх творів, вона досягається в мовленні розстановкою в мовленні логічних наголосів та «пов'язана зі змістом, логікою мовлення» [673]. Психологічна пауза «емоційно інтерпретує зміст висловлюваного, розкриває психологічне навантаження думки» [673, с. 115]. Психологічна пауза є виразником почуттів, думок, змістового та смислового навантаження промови, емоційного стану читця (чи мовця) та вираження психологічного підтексту висловлення, що закладений його автором. Г. Олійник розглядає такі різновиди психологічної паузи: настороженість, емоційне підсилення, пригадування, пошуку відповіді, замовчування, емоційне порівняння, жаль, роздуми, стримування емоційних реакцій, залякування, спонукання, напруг [438, с. 80-86]. Віршована пауза – це «зупинка в кінці віршового рядка лише при перенесенні думки з одного мовного такту в наступний рядок» [438, с. 86]. Граматична пауза є засобом граматичного упорядкування мовлення. Синтаксична пауза забезпечує «членування тексту, промови на мовні такти та позначається розділовими знаками» [438, с. 86].

До лексичних засобів виразності мовлення традиційно відносять: багатозначність, омонімію, паронімію, синонімію, антонімію, фразеологічне багатство мовлення. Фразеологічними засобами виразності мовлення вважають: розмовно-побутові, народно-поетичні, книжні фразеологізми та фразеологічні синоніми, які М. Пентилюк, визначає як «самостійні звороти, що вживаються для позначування того самого поняття; близькі за смисловим значенням, але не тотожні, мають різну образну структуру, різний лексичний склад» [465, с. 192]. Стилістичними засобами виразності є фігури (тропи): порівняння, епітет, метафора, алегорія (іносказання), уособлення, гіпербола, літота. Вживання в усному (професійному / розмовному, усному / писемному) мовленні тропів, надає йому впливової

виразності, експресивності, образності, підсилює емоційну впливовість проголошеного мовлення на співрозмовника.

Схарактеризуємо стилістичні та синтаксичні засоби виразності.

Тропи і фігури успадкувалися з риторики і поезики у стилістику, тому «мають однакові визначення, функції й досить широке використання в цих окремих науках» (Л. Мацько) [400]. Проте, як зауважує вчена, давні за походженням тропи вже «призабулися та не використовуються в широкому загалі». Так, Є. Ключев навводить 23 різновиди тропів, та подає докладну класифікацію фігур мовлення, з-поміж них: мікрофігури – 13, макрофігури (конструктивні – 15, деструктивні – 12) [286]; І. Качуровський пропонує – 155 видів фігур і тропів [279]. Л. Мацько розмежовує тропи і фігури за дивергентними ознаками. Згідно з її класифікацією, «фігури є варіаціями структур, тропи – є варіаціями значень слова; тропи – є зміна основного значення слова чи словосполучення, фігури – це зміна або побудова цілих структур» [400]. З-поміж фігур, що увиразнюють мовлення, наразі з традиційними риторичними фігурами, Л. Мацько виокремлює: параномазію, риторичне звертання, риторичне запитання, риторичне порівняння, риторичний оклик, антономазію, тавтологію, акцію [400, с. 142-172]. Серед засобів виразності мовлення вчена розглядає інтонування (наголос, паузи), жести та техніку мовлення. І. Кузнецов додає атрибуцію, гіпонімізацію, експресивну синонімію, фігури додавання, фігури віднімання, фонетичні фігури, графічні фігури, тропи [339]. Схарактеризуємо сутність означених понять.

Атрибуція це «конкретизація мовлення за певних обставин»; гіпонімізація визначається як «заміна загальної назви власною»; експресивна синонімія «заміна нейтрального слова більш яскравим виразним». Риторичні фігури – «звороти мовлення, які наочно зображують емоційний стан мовця», так звані «діаграми почуттів». У мовленні для передання настрою мовця користуються паузами або застосуванням у мовленні фігур (фігури додавання, віднімання, фонетичні, графічні) (І. Кузнецов) [339].

До фігур додавання у риторичі відносять «повтори одиниць, що розташовані довільно / симетрично), передають стабільність / нестабільність емоцій (позитивних / негативних)», анафору «повторення слів на початку суміжних відрізків мовлення, демонстрація позитивного настрою»; епіфору «повтори в кінці суміжних відрізків»; стик «повтори слів на межі суміжних відрізків у реченні, які підкреслюють причинно-наслідкову зумовленість, використовується переважно в текстах описах»; коло «відрізок мовлення, що однаково починається, та однаково завершується, передає замкнений рух думок по колу»; хіазм «повторення двох елементів, які розташовані у зворотному порядку»; багатосполучність «багаторазові повтори сполучника «і» сприяє переданні заторможеності дій; гемінацію – «двократне повторення слів»; гомеологію «повторення однакових морфем чи закінчень»; синтаксичний паралелізм «повтор однотипних синтаксичних одиниць»; період «розгорнута синтаксична одиниця, що складається із двох інтонаційно протилежних частин, при цьому одна частина є висхідною, інша – низхідною інтонацією» [339]. Фігури віднімання засновані на пропусканні певних мовних одиниць, вони «надають енергійності, створюють враження рішучості мовця», еліпс – «пропуск елементів у реченні», апосиопезіс – «раптове переривання висловлювання» [339]. Фігури розміщення та перестановки засновані «на порушенні порядку елементів, що стоять поруч». До них автор відносить інверсію – «порушення звичного порядку слів», парцеляцію – «розчленування висхідного висловлювання на два інтонаційно уособлених відрізки»; парентезу – «розчленування висловлювання на дві частини за допомогою вкладки». До фонетичних фігур належать алітерація (повторення приголосних звуків (*мільйон*); асонанс «повтор голосних звуків» (*метало пластикові вікна*), до графічних: паліндром – «однакове прочитання зліва направо, акростих – «перші літери рядків утворюють слово» [339] .

Серед засобів посилення виразності мовлення І. Кузнецов називає тропи – «слова, які вживаються в мовленні в переносному значенні», з-поміж них: епітет, метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, метонімія, перифраза,

антифразис, питання, ампліфікація, плеоназм, антитеза, корекція, градація, дисфемізм, іронія, евфемізм, антиметабола, антитеза, катахреза, кеннінг, мейози, анафора, каламбур, оксюморон, повтор, кліше, контекст та ін [339]; засобами створення виразності мовлення є: ритм, темп, інтонація, мелодика мовлення, логічний наголос тощо.

До власне тропів, «які реалізуються на рівні слова чи словосполучення»), що є найуживанішою характеристикою виразності в мовленні, належать: евфемізм, дисфемізм, антономазія, перифраза, метафора, алегорія, катахреза, пропозея, метонімія, синекдоха, іронія, антифразис, оксюморон [231, с. 95-98].

Поряд із найпоширенішими класифікаціями засобів виразності в риториці Л. Павлюк виокремлює: фігури думки, словесні фігури та тропи. До фігур думки (логіко-семантичні засоби), що посилюють, увиразнюють мовлення належать: фігури звертання (риторичне запитання, риторичне звертання, гіпофора, дубітація, регресія); діалектичні фігури (концесія, пролепсис); семантичні фігури (антитеза, діафона, антиметабола, корекція, оксюморон, плеоназм, градація); афективні фігури (апосіопеза, просіопеза); композиційні фігури (дигресія, парантеза, мовчання). Серед словесних фігур виокремлюють: фігури додавання (лексичний повтор, гомологія, синтаксичний паралелізм, період, анафора, діафора, епіфора, ланцюговий повтор, кільце, анаепіфора, хіазм); фігури скорочення (еліпсис, асиндетон); фігури розташування (інверсія, парцеляція, ізоколон) [447, с. 35-55].

Отже, українське розмовне мовлення характеризується досить багатим розмаїттям мовних засобів виразності.

**3.2.2. Немовні засоби виразності.** Схарактеризуємо невербальні засоби виразності, які є основою пластичної виразності мовлення. Невербальні засоби виразності за каналом спілкування поділяються на візуальні – ті, які партнери сприймають з допомогою зору (жести, міміка, постава (кінесика) та їх взаєморозташування у просторі (проксеміка);



акустичні – ті, які сприймаються на слух (голос, інтонація, темп, ритм, тембр, мелодика) та образні звуки (аплодисменти, свист тощо) і тактильні, що виникають у процесі доторкання при безпосередньому контакті спілкування (жести – доторкання, рукостискання та азбука Брайля для тих, хто не бачить). Засоби невербального спілкування є предметом вивчення невербальної семіотики, а саме таких напрямів, як: паралінгвістика (наука про коди невербальної комунікації), кінесика (наука про жести, жестові процеси та системи), окулесика (наука про мову очей і візуальну поведінку людей у процесі спілкування), аускультация (наука про слухове сприйняття звуків і аудіальну поведінку людей у процесі комунікації), гаптика (наука про мову доторкань і тактильну комунікацію), гастика (наука про знакові й комунікативні функції їжі, напоїв), ольфакція (наука про мову запахів, смисли, що передають засобами запахів, роль запахів у процесі комунікації), проксемика (наука про простір комунікації) тощо. Основними з напрямів ученими вважається паралінгвістика та кінетика [335, с. 22].

Паралінгвістика вивчає універсальні невербальні засоби виразності, що є характерними для всіх людей незалежно від національної мови і культури: етнолінгвістичні (які мають національну чи культурну специфіку) та індивідуальні несловесні засоби. Основу невербальних засобів становлять знаки, орієнтація на партнера та ситуацію спілкування. Специфічні властивості невербальних засобів виразності в процесі спілкування описує Н. Іполітова: невербальні засоби люди сприймають як знаки, невербальні сигнали, як спосіб виявлення загальної культури людини; невербальні засоби в цілому передають більш об'ємну інформацію, ніж вербальні, оскільки вони комплексно діють на всі канали: візуальний, акустичний і тактильний, хоча 80% інформації передається через візуальний канал; невербальні засоби найменше підлягають контролю мовця, тому ступінь істинності інформації, що передається, є значно вищим; несловесне спілкування не тільки викликає більше довіри якщо не збігаються вербальні й невербальні засоби спілкування, а й продовжується більш тривало за

часом; несловесні засоби виразності подекуди більш точно і різноманітно виражають емоції, оцінки, ставлення [250, с. 308-309].

Здебільшого в процесі усного спілкування вербальні й невербальні засоби виразності використовуються мовцем у єдності, при цьому невербальні засоби доповнюють вербальні.

Невербальні засоби виразності, за визначенням учених, це своєрідна мова відчуттів, продукт суспільного розвитку...» (О. Олійник) [438, с. 199]; «система знаків, що використовуються в процесі спілкування й відрізняються від мовних засобами та формою вияву» (С. Тер-Мінасова) [634]. На переконання вчених, (Ш. Баллі [43], Є. Верещагін [122], Г. Колшанський [311], Т. Ніколаєва [423] та ін.), невербальні засоби виразності позбавлені самостійного значення та смислового навантаження поза мовленням (Г. Колшанський) [311], виконують у мовленні функцію супроводу, доповнюють його зміст, є джерелом отримання інформації про соціальний статус, гендерні характеристики учасників спілкування; виконують «допоміжну функцію, супроводу» (Ш. Баллі) [43, с. 96]; «подібні інтонації несуть модальне навантаження (Е. Красильнікова) [330]; виконують функцію супроводу мовлення, натомість позбавлені комунікативного навантаження (Е. Верещагін) [121]. Психологія визначає паравербальні (немовні) засоби виразності як: додаткові, що виконують «роль акомпанементу мовлення» (С. Рубінштейн) [497]; «просодичних маркерів» (О. Лурія) [383]; «специфічного вираження» (П. Якобсон) [695] та ін.

С. Рубінштейн розглядає три групи виразних засобів мовлення. Перша група – стилістичні, які виражають емоційність (повтори, інверсії, гіперболи тощо). Другу групу складають інтонаційні (емоційно-виразні, експресивні): ритм, пауза, голосова модуляція тощо Третя група – додаткові, вторинні за походженням виразні засоби, що виконують у мовленні допоміжну функцію (міміка, жести, пантоміма) [497]. Н. Смирнова, невербальні засоби виразності поділяє на три групи. Перша група, комунікативні засоби, які, окрім додаткового, можуть виконувати в процесі комунікації ще й основну роль,

основна мета спілкування при цьому є збереженою та незмінною. Друга група є зрозумілою лише в конкретному контексті. Третя – є виразниками оцінного ставлення до довкілля, учасників спілкування [606]. З-поміж професійно-значущих для педагогів Ю. Пінчук виокремлює такі невербальні засоби: витримана міміка й жестикуляція; відповідна інтонаційна тональність; вживання термінів та професіоналізмів у мовленні; правильна артикуляція, чітке і старанне промовляння не тільки слів та фраз, а й усного мовленнєвого продукту [473, с. 40].

Схарактеризуємо невербальні (паравербальні, немовні, паралігвістичні) засоби виразності, насамперед жести, які бувають: умовними й неумовними. Умовні – зрозумілі співрозмовнику лише в певному контексті, неумовні – зрозумілі поза контекстом, без попереднього пояснення. Неумовні жести поділяються на: вказівні та пояснювальні. Пояснювальні, у свою чергу, поділяються на зображувальні, емоційні, ритмічні [10]. Вказівні жести спрямовуються на предмет чи об'єкт процесу комунікації. Пояснювальні – відображають зовнішній вигляд об'єкта та його форму. Функцією емоційних жестів у мовленні є передання внутрішнього емоційного стану співрозмовника, вони характеризують готовність / неготовність до розмови, характеризують бажання / небажання брати участь у процесі спілкування. Підкреслюючі жести не мають самостійного значення та зводяться лише до пояснення мети промови та супроводу мовлення в процесі комунікації. Ритмічні жести є невербальним вираженням ритму слова [423] (Т. Ніколаєва). З. Сергійчук поділяє жести на: жести відкритості, захисту, оцінні, готовності, нервовості, нудьги, залицання [580, с. 123]. Жести виконують у мовленні різні функції, зокрема: емоційні (плескають руками), зображувальні (показують розмір чи форму предмета), вказівні (показують напрям), регулювальні, жести-символи. Жести виконують і комунікативну функцію. З одного боку, вони експресивні, мовець намагається виразити себе, свої емоції, ставлення до того, про що він розповідає; з іншого боку, жести відтворюють спрямованість мовлення на адресата (вказівні, зображувальні).

Отже, жести як невербальні засоби комунікації є повноправними учасниками виразності мовлення, що сприяють взаєморозумінню мовців у відповідних ситуаціях. Водночас жести повинні бути доречними, виразними, точними, поєднуватися зі словесними засобами виразності. Жести тісно пов'язані з мімікою, значущими рухами м'язів обличчя, в єдиному об'єднаному комплексі, що дає можливість точно визначити емоцію мовця [250, с. 324].

Міміка мовця характеризується як «багатоманітний стан обличчя, що візуально сприймається, піддається управлінню при осмисленні поставленої мети комунікації» [580, с. 122], вона є допоміжним засобом у вираженні основної думки в ході спілкування та дозволяє оцінити емоційний стан учасників спілкування. Міміка складається із мікрорухів м'язів обличчя і сприймається як процес вираження емоцій мовця, її оцінюють за двома критеріями: багата – бідна міміка та виразна – невиразна. Особлива роль міміки полягає у посмішці як символу радості, відвертості, щирості (чи навпаки) [250].

До невербальних засобів виразності відносять погляд («очі – дзеркало душі»), який є не тільки засобом вираження різних смислів, але й виконує роль «таких, що керують впливами» (за термінологією Є. Петрової), забезпечуючи співрозмовникам інформацію про поведінку партнера та його учасників комунікації. Так, О. Толстой описав більше, ніж 85 відтінків поглядів, а К. Станіславський назвав спілкування поглядами «променисто-випромінюючим» та «променисто-сприймаючим» [613].

Є. Петрова розкрила функції погляду, як-от: інформаційний пошук; повідомлення про звільнення каналу зв'язку; прагнення приховати чи навпаки, виставити своє «Я»; встановлення й підтримка взаємодії під контакту у процесі спілкування; встановлення й підтримка стабільного рівня психологічної близькості [468]. Зазначимо, що контакт очима умовно поділяють на три групи: залякування, довіри, втягнення [580, с. 122]. Для втягнення до розмови, співпереживання зоровий контакт із партнером

спілкування рекомендовано встановлювати в часовому інтервалі 3-5 секунд. Погляд довіри характеризується вченою як відкритий, довготривалий, неусвідомлений.

Дослідники (Н. Іполітова, Т. Ніколаєва, З. Сергійчук та ін.) з-поміж невербальних засобів виокремлюють ходу і поставу. Постава, як зазначає З. Сергійчук, є «оцінкою високої сприйнятливості, відкритості оточуючих, здатності до швидкої активізації внутрішніх сил, свободи» [580, с. 124]. Нерухома постава є свідченням самозахисту, намагання уникнути контакту, закритості. Стояння на двох ногах із рівномірно-розподіленою вагою характеризує «рівноваженість, спокій, твердість характеру особистості та здатність пристосування до змінних умов довкілля» [580, с. 124-125]. Проксеміка акцентує увагу на такому невербальному засобі спілкування, як «просторова дистанція», що може бути найбільш комфортно залежно від ситуації спілкування та складу співрозмовників. Цей засіб є актуальним для лекторів, педагогів, соціальних працівників [250].

Отже, результати виразності мовлення оцінюються насамперед за тим враженням, яке було здійснено мовцем на слухачів: якщо позитивним є враження, то й мовлення визнається позитивним, якщо враження нейтральне чи негативне, мовлення не є виразним. При цьому оцінюється все мовлення в цілому у взаємозв'язку всіх використаних мовцем засобів виразності, як мовних, так і немовних.

**3.2.3. Дослідження проблеми виразного мовлення у наукових розвідках учених.** Зазначимо, що низка дисертаційних досліджень була присвячена розвитку образного мовлення дітей дошкільного віку (О. Аматыєва [10], А. Богуш [80], Н. Гавриш [149], І. Попова [477], Є. Савушкіна [564], С. Хаджирадева [81] та ін.), учнів початкової (О. Артемова [22] та ін.) та основної школи (Л. Алексеєва [7], Л. Кулибчук [345] та ін.). Схарактеризуємо окремі дослідження.

Проблемі формування виразності мовлення дітей дошкільного віку присвячено дослідження О. Амацьєвої [10]. За словами вченої, виразне мовлення дітей характеризується: вільним володінням мовними та немовними засобами виразності, які доступні їх розумінню; використанням засвоєних засобів виразності в усному (діалог / монолог) мовленні; використанням засобів виразності задля передання чи вираження емоцій, вираженням ставлення до співрозмовників засобами вербальних та невербальних виражальних засобів. Оптимальними педагогічними умовами розвитку виразного мовлення дошкільників, за О. Амацьєвою, є: залучення дітей до різних емоційно насичених напрямів художньо-мовленнєвої діяльності, які ефективно взаємодоповнюють одна одну та додатково стимулюють увиразнення дитячого мовлення; поетапне засвоєння засобів виразності в процесі комплексного розв'язання мовленнєвих завдань; наявність позитивних емоційних стимулів (піктограми, наочність), які, впливаючи на емоційну сферу дошкільників, підвищують ступінь розуміння, засвоєння та вживання в активному мовленні засобів виразності, готових мовних кліше з художніх творів; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей у комунікативно-мовленнєвих ситуаціях. Ефективним в розвитку виразного мовлення дошкільників О. Амацьєва вважає підвищення рівня спеціальної мовної підготовки вихователів, спрямованої на вдосконалення умінь і навичок володіння засобами виразності. Зауважимо, що визначені в дослідженні тенденції та закономірності розвитку виразного мовлення дошкільників можуть використовуватися в процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів [10].

Підґрунтям розвитку виразного мовлення дошкільників у дослідженні Н. Гавриш виступили твори художньої літератури, усної народної творчості, малі фольклорні жанри (прислів'я, приказки, фразеологізми, загадки, скоромовки тощо). Дослідницею було обґрунтовано шляхи та закономірності засвоєння дошкільниками: прямого та переносного значення слова; з'ясовано особливості розуміння багатозначності слова, його смислових відтінків,

переносного значення фразеологізмів, загадок, прислів'їв та приказок. Експериментальне навчання з розвитку виразності та образності мовлення дошкільників відбувалося шляхом використання мовних засобів для образного вираження словесного задуму. Лексичні, граматичні, інтонаційні вправи, розроблені та впроваджені в практику дослідницею, сприяли усвідомленому перенесенню сформованих у дітей уявлень про засоби виразності, особливості жанрів дитячої літератури до словесної творчості, розумінню доцільності та необхідності використання виражальних засобів у мовленні. Результати експериментального дослідження Н. Гавриш засвідчили сформованість у дошкільників експериментальної групи емоційного відгуку на образний та виразний зміст літературних творів, що суттєво вплинуло на побудову усних зв'язних висловлювань та використання засобів виразності. У дослідженні Н. Гавриш доведено, що проблема розвитку образності та виразності мовлення дошкільників має вирішуватись комплексно, в процесі оволодіння дітьми всіма аспектами мовлення (фонетичний, лексичний, граматичний). Зауважимо, що ключові концептуальні засади експериментальної методики ученої можуть бути використовувані в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [149].

Предметом дослідження І. Попової виступив процес розвитку образного мовлення дітей старшого дошкільного віку [477]. Джерелом формування образності мовлення було обрано поетичні твори гумористичної спрямованості. Педагогічними умовами ефективного розвитку образного мовлення є: врахування емоціогенності поетичного гумору; забезпечення повноцінного сприймання, розуміння й усвідомлення дітьми змісту поетичних творів гумористичного характеру. Успіх у розвитку образного мовлення, на думку І. Попової, забезпечує послідовне введення в лексичний запас дітей виразників образності й образних виразів у процесі їх занурення до «гумористичних емоційно-мовленнєвих етюдів, ситуацій» за змістом художніх творів. Раціональне поєднання занять з різних розділів програми,

«емоційно-розважальна робота» в дошкільній сприяє, на думку вченої, активізації в мовленні дошкільників образних виразів. Спонування дітей до мовленнєвої творчості, імпровізації у продукуванні усних висловлювань із використанням образних висловів поетичних творів сприяє підвищенню ефективності розвитку виразного та образного мовлення. Особливу увагу в дослідженні було приділено розігруванню з дітьми комічних гумористичних ситуацій, творчих, імпровізаційних завдань мовленнєвої спрямованості, що підвищували мотивацію в засвоєнні та використанні засобів виразності в мовленні. У дослідженні визначено тенденції розвитку образного мовлення дошкільників. Виходячи з результатів експериментальної роботи, ефективність розвитку виразного мовлення, швидкість засвоєння образних виразів гумористичної спрямованості залежить від рівня розуміння їх номінативної функції в мовленні, словникового запасу дітей, образномовленнєвого насичення лексичних вправ, емоціогенності занять. Міцність засвоєння дітьми образних виразів, рівень продукування їх в активному розмовному мовленні «залежить і зумовлюється систематичним використанням у різних видах діяльності [477].

Зважаючи на висловлені І. Поповою концептуальні положення розвитку виразності та образності мовлення, узагальнюємо, що процес увиразнення мовлення мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку ґрунтується: на усвідомленні лексичного значення одиниць виразності та образності в мовленні; розумінні семантичного, граматичного, стилістичного призначення образних, виразних засобів у художніх творах; розумінні доцільності їх перенесення до усного розмовного мовлення; визначення раціональних форм, методів, прийомів, засобів увиразнення мовлення.

Розробці експериментальної методики розвитку образного мовлення старших дошкільників у процесі сприйняття творів зображувального мистецтва присвячено дослідження Е. Савушкіної [564]. У дослідженні доведено, що ознайомлення дошкільників з різними жанрами зображувального мистецтва поглиблює усвідомлення ними типів зв'язних



висловлювань, впливає на точність слововживання, добір та якість образних засобів, які використовуються як готові мовленнєві конструкції в усному мовленні. Уважаємо, що взаємозв'язок двох видів мистецтва словесного та образотворчого, забезпечує встановлення асоціативних зв'язків між образами літературними та образами художніми в дитячій свідомості, що позитивно впливає на загальні показники розвитку образного мислення, яке виступає підґрунтям в оперуванні виражальними засобами мовлення [564].

Дисертаційне дослідження О. Соцької присвячене проблемі формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників у процесі сприймання репродукцій художніх картин. Слугує на увагу розроблена автором експериментальна методика формування виразного мовлення старших дошкільників у ході сприймання художніх картин. Автором обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників, як-от: збагачення лексичного запасу дітей вербальними і невербальними засобами виразності; інтеракція всіх видів мовленнєвої діяльності (навчально-, художньо-, образотворчо-мовленнєвої); використання творчої імпровізації під час комунікації з дітьми. Дотримання визначених педагогічних умов, забезпечило, за даними автора, успішність процесу формування емоційно-виразного мовлення у дітей. Послідовними стадіями формування емоційного-виразного мовлення, за О. Соцькою, виявилися такі: добір образних слів, визначень, словосполучень, речень, художніх творів, малих фольклорних жанрів до картин українських художників; розповідь вихователя про картини художників, збагачення лексичного запасу дошкільників виразними засобами мовлення; занурення дітей до активної комунікативно-мовленнєвої та оцінно-мовленнєвої діяльності за змістом художніх картин. У процесі дослідження було виокремлено закономірності і тенденції формування емоційно-виразних засобів мовлення старших дошкільників [611].

У дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню у дошкільників культури мовленнєвого спілкування, С. Хаджирадева доводить,

що систематичне використання в мовленні невербальних засобів виразності, які виконують у мовленні експресивну функцію, є одним із ефективних прийомів оволодіння нормами та правилами культури мовлення та сприяє засвоєнню дітьми норм та правил мовленнєвого етикету [81].

У дослідженні Л. Алексєєвої доведено, що процес формування в учнів теоретичних знань та практичних умінь і навичок розуміння, вживання і відтворення виражальних мовних засобів у мовленні ґрунтується насамперед у «наближенні учнів до самостійного комунікативно-доцільного пошуку», сутність якого полягає у поступовому переході від «аналізу виражальних мовних засобів у текстах розмовного, художнього, публіцистичного стилів до створення і вдосконалення зв'язних висловлювань» [7, с. 11]. Процес усного та письмового відтворення виражальних мовних засобів учнями 5-7 класів, на думку Л. Алексєєвої, передбачає сформованість низки умінь: розпізнавати тексти за типами, стилями, жанрами мовлення; добирати синонімічні варіанти і співвідносити їх з метою висловлювання; пояснювати смислові відтінки й емоційне забарвлення синонімів; добирати доречні виражальні засоби тощо [7, с. 14].

Уважаємо, що за умов поступового ускладнення роботи над виражальними засобами в мовленні, роботи з текстами різних жанрів і стилів, побудові власних зв'язних висловлювань різних типів і стилів на основі поданих мовленнєвих зразків, вживання в мовленні виражальних засобів відбуватиметься систематично та послідовно. Сформованість умінь і навичок роботи з виражальними засобами мовлення спрямовує мовця та позитивно впливає на подальше вдосконалення, самовдосконалення показників виразності власного виразного мовлення у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

Розвиток креативного мовлення учнів 4(3)-х класів виступив предметом дослідження Л. Артемової [22]. Креативне мовлення позиціюється у дослідженні як різновид зв'язного мовлення, сутність якого полягає в «продукуванні особистістю нових оригінальних мовленнєвих образів,

сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю й словесною творчістю». Закономірним, на думку дослідниці, є опосередкований характер впливу креативного мислення на розвиток креативності мовлення, оскільки «реалізація творчого мисленнєвого потенціалу відбувається лише за умови адекватного розвитку словника, граматично-інтонаційної структури мовлення» [22, с. 14-15]. Ефективність розвитку креативного мовлення молодших школярів, за О. Артемовою, досягається: відповідністю лінгвістично-дидактичного матеріалу віковим можливостям дітей; наявністю в процесі навчання емоційно-позитивних стимулів; систематичними навчально-тренувальними, конструктивними вправленнями; вдосконаленням лінгвістичних, мисленнєвих, показників креативності в умовах максимальної мовленнєвої активності, що значно прискорює темпи розвитку індивідуальних мовленнєвих здібностей, «креативно-мовленнєвого потенціалу» дітей. Дослідниця переконана, що на розвиток креативного мовлення впливає «ступінь розгалуженості і оригінальності думок, їхній творчий потенціал», що за умов раціонального поєднання різних видів, типів мовних та мовленнєвих вправ стимулює самостійне звертання дітей до креативного навчання шляхом занурення в різні види художньо-мовленнєвої діяльності [22]. Отже, креативність мовлення трактуємо як невід'ємний складник виразного мовлення особистості. Проводячи паралель між креативністю та виразністю мовлення вважаємо їх надхарактеристикою зв'язного мовлення, підґрунтям якої є сформованість в особистості креативних, лінгвокреативних здібностей, які, у свою чергу, сприяють розвитку виразного мовлення.

У дослідженні Л. Кулибчук виявлено певні закономірності та тенденції розвитку образного мовлення учнів 5-7 класів. Темпи розвитку образного мовлення школярів зумовлюються переважно специфічними особливостями мисленнєвих та мовленнєвих процесів, віковими можливостями у засвоєнні образних засобів мовлення. «Повновартісний

прояв» образного мислення в усному та писемному мовленні потребує «міцно засвоєного ними обсягу виразників образності», набуття знань, формування умінь і навичок «доречного їх вживання у мовленнєвотворчості». Простежуючи позитивну динаміку рівнів розвитку образного мовлення школярів 5-7 класів, Л. Кулибчук виокремлює тенденції розвитку їхнього образного мовлення. Надання домінуючого значення використанню художнього тексту в процесі увиразнення мовлення зумовлюється, на думку Л. Кулибчук, їх «навчально-виховним потенціалом та практичною дієвістю». Формування в учнів комунікативних, стилістичних, мовленнєвих, риторичних умінь прискорює оволодіння ними мовленнєвими засобами виразності [345].

Проблемі розвитку образного мовлення майбутніх педагогів присвячено роботи (А. Байменової [41], А. Капської [272], А. Овчиннікової [430], Л. Прокопенко [486], І. Фоміної [657] та ін.).

Характеристику виразності майбутнього вчителя подано в дослідженні А. Байменової [41]. Складниками цієї характеристики виступили когнітивний та операціональний. Когнітивний складник включає знання засобів і прийомів виразності та специфіки вживання засобів, що необхідні в педагогічному спілкуванні. Операціональний складник передбачає сукупність методичних умінь і навичок вчителя, який володіє виразністю мовлення. Підструктурними елементами операціонального складника виразності мовлення вчителя А. Байменовою виокремлено комунікативний, перцептивний та інтерактивний, що зумовлено особливістю процесу педагогічного спілкування [41, с. 33]. Когнітивний складник передбачав збагачення знань майбутніх учителів щодо: основних засобів виразності; специфіки виразності мовлення педагога; особливостей застосування засобів і прийомів виразності з урахуванням компонентів педагогічного спілкування. Операціональний складник передбачав формування умінь: використовувати засоби виразності у педагогічному спілкуванні; «прогнозувати результат використання» засобів виразності у власному мовленні та в процесі педагогічного спілкування [41, с. 31-33]. Дієвими засобами розвитку

виразного мовлення майбутніх педагогів у дослідженні виступили: вокальна музика, живопис, кіномистецтво, театр. Використання музики сприяло «оволодінню студентами паралінгвістичними та вербальними засобами виразності». Твори живопису використовувалися задля «автоматизації та вдосконалення у студентів умінь виразності мовлення». Кіномистецтво дозволяло використати засоби виразності в автентичних ситуаціях. Підґрунтям використання театрального мистецтва, як засобу формування виразності мовлення виступила теорія А. Маслоу про самоактуалізацію особистості, сутність якої полягає в наданні можливості самопізнання, самовдосконалення [41, с. 34].

Формування готовності студентів педагогічних вишів до виконавчо-мовленнєвої діяльності виступило предметом дослідження А. Капської. Суть мовної підготовки майбутніх педагогів, за А. Капською, полягає «в тому, щоб з низкою вмінь, знань, що характеризують мистецтво красномовства, запропонованих у вільному рядоположенні <...>, вибрати ті, які необхідні, на думку студентів, у їхній подальшій педагогічній діяльності» [272]. Знання, уміння та навички, що формуються в студентів, А. Капська пропонує ранжувати згідно з цільовою настановою « <...> знання, вміння, які насамперед потрібні педагогу в мовленнєвій діяльності <...> розподілити за шкалою <...> зберігаючи при цьому послідовність значущості <...>» [272, с. 55]. Мистецтво красномовства, за А. Капською, «це багаторівневий і багатофакторний процес оволодіння мистецтвом словесної діяльності, за наявності емоційної взаємодії зі слухачем з метою цільового впливу на нього як на особистість» [272]. У дослідженні було встановлено показники знань і вмінь, які «є характерними для мистецтва слова», а саме знання й уміння: з техніки мовлення; читання творів різних жанрів і стилів; принципів усного виступу; бачити виховний вплив мистецтва живого слова на дітей різних вікових груп тощо. Майстерність слова вихователя, як «вищий рівень словесної діяльності», за словами ученої, потребує «сформованих знань,

умінь виконавчої майстерності, сформованих на основі оволодіння теорією та методикою мистецтва художнього читання» [272, с. 76].

Слідом за вченою, вважаємо, що розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів базується на теоретичній (з'ясування психологічних, педагогічних, психолінгвістичних засад виразного мовлення; усвідомлення жанрових особливостей творів різних жанрів, які використовуються в дошкільному закладі), та практичній (оволодіння технікою мовлення, формування умінь і навичок застосування вербальних та невербальних засобів виразності в усному – писемному, діалогічному – монологічному, підготовленому – непідготовленому (спонтанному), розмовному – професійному мовленні; уміння виокремлювати засобами виразності в текстах різних жанрів; уміння будувати діалоги та монологи із застосуванням засобів виразності) платформі.

Предметом дослідження А. Овчиннікової виступили виражальні засоби мистецтва усної мови як специфічного виду метахудожньої творчості. Ученою визначено пріоритетність системного уявлення про мистецтво мовлення. У дослідженні обґрунтовано, що мистецтво мовлення, художнього читання, риторика, сценічне мовлення за їх комунікативними ознаками, структурно-логічними характеристиками є єдиною системою, що впливає на виразність мовлення. До складу цієї системи А. Овчинніковою включено текст, дискурс, вербальні та невербальні засоби виразності. Розвиток виразного мовлення, навчання публічного мовлення, за вченою, поділяється на три етапи: перший етап полягає в засвоєнні теоретичних знань про психічні особливості людини та мовлення, що виступають передумовою контролю та самоконтролю мовленнєвої діяльності; другий етап передбачає засвоєння техніки мовлення як необхідної бази для того, щоб «мовленнєвий апарат міг продукувати мовні звуки й витримувати збільшення навантаження під час роботи в умовах публічної промови»; третій етап корелює спеціалізацію мовця залежно від того, який стиль та вид промови передбачається в процесі мовленнєвої діяльності та на який тип аудиторії спрямовано мовлення [430, с. 323]. Значний вплив на розвиток технічної

досконалості та виразності мовлення, за А. Овчинніковою, здійснюють інтонаційна змістовність, психологічна наповненість мовленнєвого звучання, розбірливість та емоційно-експресивне забарвлення мови, що створюють систему виразних засобів мовлення.

Процес увиразнення мовлення майбутніх учителів професійно-зорієнтованими фразеологізмами виступив предметом дослідження Л. Прокопенко [486]. Фразеологізми, за словами вченої, є засобом самовираження мовця. Використовуючи в мовленні фразеологізми, мовець «мимовільно або усвідомлено насичує своє мовлення яскравими і незвичними висловлюваннями... з метою самопрезентації, прикрашання свого мовлення, або бажанням вплинути на емоційно-вольову сферу адресата» [486, с. 16]. У дослідженні виявлено тенденції процесу увиразнення мовлення майбутніх учителів: багатство словникового запасу; успішність увиразнення мовлення майбутніх учителів фразеологічними одиницями залежить від «двоспрямованого способу розширення словника», що зумовлюється лексичними, семантичними, особливостями «значеннєвого діапазону фразеологічних одиниць»; процес увиразнення мовлення супроводжується включенням фразеологічних одиниць до різних за контекстом мовних одиниць, мовних включень, мовленнєвих ситуацій, що розкривають їх значення «відповідно до семантики інших слів» [486].

Дослідження І. Фоміної було присвячено розвитку образного мовлення майбутніх філологів [657]. Ученою визначено педагогічні умови ефективного розвитку образного мовлення майбутніх філологів (на матеріалі текстів О. Гончара). Взаємозв'язок вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін забезпечував безперервність у формуванні образності мовлення. Методичний супровід розвитку образного мовлення передбачав розробку системи вправ репродуктивно-творчого характеру (репродуктивні, аналітичні, продуктивні). Метою першої групи вправ – репродуктивних (рівень розуміння засобів образності та виразності) було формування умінь майбутніх філологів з'ясувати сутність образних засобів у художньому

творі. Виконання вправ було спрямовано на визначення ролі образних засобів у художньому тексті; запам'ятовування образних засобів; заміну мовних кліше з художніх текстів синонімією; комбінування основних груп образних засобів; знаходження в художньому творі еkleктичних (застарілих) засобів образності; образний опис пережитих відчуттів від прочитання художніх творів. Метою аналітичної групи вправ (рівень застосування набутих знань умінь і навичок в усному мовленні та їх аналіз) виступило формування умінь аналізувати художні тексти, добирати образні вирази, засоби з художніх текстів: вибір з дібраних художніх текстів образних засобів, їх класифікацію; визначення взаємозв'язку образних засобів у контексті, мікротексті; виділення образних понять, які сприяють кращому відтворенню образності сутності художніх творів. Продуктивні вправи було спрямовано на синтез набутих майбутніми філологами умінь і навичок роботи з художніми текстами, формування умінь доцільно використовувати образні засоби, розвиток творчих проявів майбутніх філологів в образно-мовленнєвій діяльності. Змістове насичення означеної групи вправ передбачало такі види роботи, як доповнення твору образними засобами, словотворчість (заміна авторських образних виразів власними, близькими за семантичним та лексичним значенням), імпровізаційну діяльність за змістом художніх творів тощо. Використання означеної групи вправ дозволило значно підвищити показники рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів [657].

Проблемі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів присвячені праці Т. Маркотенко [394], В. Тарасової [629], Г. Ткачук [635]. Так, увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами фразеології досліджувала Т. Маркотенко [394]. Дисертаційне дослідження ученої присвячене увиразненню мовлення майбутніх вихователів фразеологічною лексикою. Основним засобом розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, було обрано спецсеминар з фразеології української мови «Роль фразеології у формуванні мовної картини світу майбутніх вихователів», його метою було «опанування



студентами теоретичних знань із фразеології, набуття практичних умінь роботи із фразеологічним матеріалом, збагачення й удосконалення мовлення студентів, розширення словникового запасу власне українською лексикою» [394]. Ключовими в увиразненні мовлення майбутніх вихователів виступили фразеологізми соціально-обрядової групи, оскільки їм притаманні: семантична цілісність, відтворюваність, метафоричність, експресивність тощо [394]. У дослідженні визначено педагогічні умови увиразнення мовлення майбутніх вихователів, а саме: занурення студентів в історико-культурний аналіз народних звичаїв, обрядів, норм поведінки, віддзеркалених у фразеології; цілеспрямоване послідовне упровадження в початковий процес ВНЗ системи когнітивно-розвивальних вправ фразеологічного змісту; забезпечення міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого, літературознавчого й педагогічного циклів.

Увиразнення мовлення визначається Т. Маркотенко як процес «кількісного та якісного збагачення словника широкою палітрою образних засобів, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, що забезпечують мовленнєве самовираження особистості, допомагають найточніше, найяскравіше висловити власні думки, почуття, стани» [394].

Ми погоджуємося з Т. Маркотенко в тому, що «вихователь дошкільного закладу є тією людиною, яка однією з перших транслює рідну мову й прищеплює елементи національної культури дітям, формує гарне мовлення своїх підопічних» [394, с. 31]. Мовлення вихователя потребує «постійного збагачення й увиразнення». Водночас, термінування дефініції «увиразнення мовлення майбутніх вихователів» як процесу кількісного та якісного збагачення словника, подане ученою, вважаємо дещо завузким, оскільки увиразнення мовлення – процес, який не можна розглядати лише як один з аспектів словникової роботи, не враховуючи при цьому психолінгвістичні, нейролінгвістичні механізми породження та сприйняття мовлення. У своїй роботі автор спирається лише на соціально-обрядову фразеологію як джерело увиразнення мовлення фахівців дошкільної освіти. Водночас фразеологічна

виразність майбутніх вихователів, як складова виразного мовлення, передбачає значно ширший спектр знань, умінь і навичок: знання всіх видів фразеологічних одиниць (пасивний словник), вільне оперування фразеологічними одиницями в усному (розмовному / професійному), писемному (розмовному / професійному) мовленні всіма видами та жанрами української фразеології; збагачення власного мовлення фразеологічними одиницями та на цій основі збагачення мовлення дітей дошкільного віку.

Структуру риторичної культури майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу представлено в дослідженні В. Тарасової. Риторичну культуру майбутніх вихователів автор визначає як сукупність мотиваційно-ціннісного, теоретичного, практичного й особистісного компонентів, як «динамічне системне особистісне утворення, яке включає в себе педагогічні цінності й характеризує досягнення майбутнього вихователя в засвоєнні риторичних знань і вмінь, а також рівень його готовності застосовувати їх у професійній діяльності» [629, с. 14]. Вихователя, який володіє риторичною культурою, характеризують уміння: мовленнєві (культура, техніка мовлення, правильна вимова звуків і слів; мовленнєве дихання; володіння голосовим апаратом, мовленнєвим диханням, виразність мови); інтелектуально-логічні (критично аналізувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати інформацію тощо); презентаційно-комунікативні вміння (самопрезентація, уміння сценічної майстерності, вміння організувати процес комунікації, знаходити й виправляти помилки у висловлюваннях співрозмовників тощо); емоційно-вольові (упевнено триматися під час виступу, здатність налаштуватися на позитивне сприйняття чужих ідей, поглядів, цінностей, що відрізняються від власних переконань тощо); рефлексивно-творчі (адекватно оцінювати педагогічну ситуацію і самовизначатися в ній, гнучко реагувати на будь-які зміни тощо); навчально-методичні (здійснювати риторичну підготовку, організувати риторичну діяльність дітей дошкільного віку) [629, с. 7]. Означене дослідження, не зважаючи на актуальність та

розробленість окремих аспектів мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів, не передбачає увиразнення мовлення майбутніх вихователів.

Дисертаційне дослідження Г. Ткачук присвячене збагаченню мовлення студентів педагогічного училища експресивною лексикою» [635]. За результатами експериментальної роботи було встановлено, що увиразнення мовлення експресивною лексикою сприяє удосконаленню усного (розмовного / професійного ) та писемного мовлення майбутніх вихователів. Ефективність розвитку виразного мовлення залежить від застосування в навчальному процесі «лексичних, функціонально-стилістичних вправ, творчих робіт, професійно-зорієнтованих завдань», що забезпечує формування у студентів умінь і навичок вживати емоційну, експресивну, образну, виразну лексику у власному мовленні. Виконання професійно-зорієнтованих завдань у процесі увиразнення мовлення забезпечує «взаємозв'язок увиразнення мовлення емоційною лексикою і професійного становлення педагога» [635, с. 16] Одним з основних засобів увиразнення майбутніх фахівців дошкільної освіти автор вбачає експресивну лексику. Слідом за Г. Ткачук, вважаємо, що експресивна лексика, яка, по суті, є основним джерелом увиразнення мовлення, має добиратись переважно із творів для дітей, які потім будуть відпрацьовуватися вихователем з дітьми дошкільного віку. Це твори, що є програмними для всіх груп дошкільних навчальних закладів від молодшої до старшої групи (українські народні казки, байки, розповіді, малі фольклорні жанри (скоромовки, прислів'я, приказки, заклички тощо), загадки, дитячі пісні тощо. До цієї групи також слід відносити твори, що не завжди використовуються в дошкільному закладі, але з якими знайомлять своїх дітей батьки. Збагачення професійного мовлення українськими прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами дає, за А. Богуш, можливість «...із властивою українському народові влучністю, образністю оцінювати певну педагогічну ситуацію, виражати педагогічно доцільні почуття...» [87, с. 10].

Зауважимо, що спільною в проаналізованих дослідженнях є думка щодо обґрунтування вченими педагогічних умов, які сприяють увиразненню мовлення

особистості. А саме: наявність позитивних емоційних стимулів у процесі увиразнення мовлення; занурення в активну мовленнєву діяльність; поступове засвоєння теоретичних відомостей про засоби виразності та їх функцію в мовленні; врахування емоціогенності творів художньої літератури, які виступають підґрунтям увиразнення мовлення мовця; поступове введення в лексичний запас мовця виразників образності, виражальних засобів; спонукання до прояву творчої імпровізації у мовленнєвій, художньо-мовленнєвій діяльності, прагнення до словесного самовдосконалення; використання в активному розмовному мовленні готових мовних кліше з художньої літератури.

Учені одностайні у визначенні стадій розвитку виразного мовлення. Експериментально доведено, що формування виразного мовлення, темпи оволодіння уміннями використання виражальних засобів гальмуються за умов недостатнього словникового запасу (активного, пасивного) (О. Амацьєва [10], Н. Гавриш [149]). Проте достатній словниковий запас, за Н. Гавриш, не є вирішальним показником виразності мовлення. Вимірюванню підлягає також розмаїття у використанні словосполучень, що вживаються в активному мовленні, розгалуженість синтаксичних конструкцій, звукове (виразне) оформлення зв'язних висловлювань дітей. Засвоєння невербальних засобів виразності відбувається швидше, ніж мовних. На темпи увиразнення мовлення особистості впливає застосування словесної та невербальної наочності (пиктограм, логічних схем тощо). Ефективність у засвоєнні майбутніми педагогами засобів виразності й образності мовлення і увиразнення мовлення на цій основі, на думку вчених, залежить від рівня розуміння цих засобів виразності та доцільності і ролі їх у мовленні. Успішність процесу увиразнення мовлення майбутніх фахівців забезпечує використання професійно-зорієнтованих завдань, що виступають каталізатором між мовленнєвою та професійно-мовленнєвою діяльністю, які є фундаментом, підґрунтям у бажанні вдосконалення власного мовлення.

Одноголосні вчені й у використанні творів художньої літератури (оповідання, казки, вірші, пісні, байки), малих жанрів фольклору в процесі увиразнення мовлення. Методична затребуваність текстів спричинюється їх «практичною

дієвістю» (Л. Кулибчук), «унікальною здатністю засобами виразників образності й образних виразів викликати в уяві слухача конкретні, наочно-чуттєві образи предметів, ситуацій, персонажів, що посилюють емоційне враження від почутого» (І. Попова) та стимулюють вживання виражальних засобів в усному мовленні.

Констатуємо, що всі зафіксовані наукові розвідки з питань розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів стосуються лише окремих аспектів цього напрямку. Підсумовуючи, викладені в параграфі термінування поняття «виразність», виразність мовлення майбутніх вихователів розглядаємо як характеристику виразного мовлення, що включає: синтаксичну, інтонаційну, мовну, немовну, логічну, емоційну, експресивну, поетичну, фразеологічну, синонімічну, антонімічну, виразність.

Зауважимо, що виразним є мовлення вихователя, в структурі якого присутні пасивна та активна види виразності. Пасивну виразність розглядаємо як систему знань про засоби виразності в мовленні, їх класифікацію. Активна – це використання в активному мовленні (розмовному / професійному, мовних та немовних засобів виразності з метою забарвлення, увиразнення власного мовлення.

Феномен «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» визначаємо як професійно-комунікативну якість, що характеризується оригінальністю, емоційністю, образністю в поєднанні з його нормативністю і багатством словника; здатністю впливати мовними і немовними засобами, дотичними до ситуації спілкування, на мовлення дітей дошкільного віку як взірць для наслідування.

Увиразнення усного (діалогічного, монологічного) мовлення майбутніх вихователів розглядаємо, як процес, що передбачає формування в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів мовленнєвих умінь і навичок вживати виразні засоби мовлення (вербальні, паравербальні, мовні, немовні, стилістичні, синтаксичні, фонетичні та ін.) на всіх рівнях конструювання усних висловлювань (породження, продукування, розуміння, відтворення та ін.).

Поняття «розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» визначаємо як організований, керований, процес, що включає такі аспекти: психологічний – увиразнення мовлення як процес існування у свідомості комунікантів (адресант, адресат) явищ, предметів, що пов'язані між собою у свідомості та підсвідомості мовця та знаходять відображення у процесі усного чи писемного оформлення думки; психолінгвістичний – використання мовних кодів, усвідомлення комунікантом системи відповідностей між формою і значенням того, що повідомляється; використання виразних засобів: експліцитних (одиниці різних видів мови), імпліцитних (правила і закономірності організації мовної системи, правила спілкування), паралінгвістичних (жести, міміка, рухи, відстань між комунікантами); комунікативний – цілеспрямований процес, що враховує всі складові комунікації (адресат, адресант, канал комунікації, контакт, зворотній зв'язок, контекст, ситуація спілкування); існує переважно у двох формах вербальній (комунікативна діяльність учасників спілкування за допомогою мовних знаків, орієнтована на кінцевий результат – отримання певної інформації) та невербальній (застосування в процесі комунікативного акту невербальних засобів виразності), які сприяють більш повному відображенню внутрішнього світу мовця; процес, що сприяє формуванню професійно-мовленнєвої компетентності та орієнтуванню на майбутню професійну діяльність; лінгводидактичний – здатність майбутніх вихователів доречно використовувати у власному мовленні (усному / писемному) засоби виразності; сформована система професійно-мовленнєвих знань, умінь і навичок майбутніх вихователів, що дає змогу увиразнювати мовлення дітей дошкільного віку та впливати на їх емоційно-почуттєву сферу; (в усній / писемній формі, в розмовному / професійному мовленні, в офіційних / неофіційних умовах спілкування, в діалозі / монологі), впливати на емоційний стан людини (студента, дитини дошкільного віку, колеги, співрозмовника) емоційно підсилювальними засобами мовлення.

Наступний параграф присвячено з'ясуванню сутності поняття «культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти», визначення їх дидактичної доцільності в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

### **3.3. Текстоцентричний вектор увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

**3.3.1. Текст як лінгводидактична категорія.** В основі увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у процесі активної мовленнєвої діяльності лежить текст. Текстоцентричний вектор увиразнення мовлення передбачає з'ясування сутності терміна «текст». Звернення у дослідженні до з'ясування поняття тексту обґрунтовується важливістю його аналізу як продукту об'єктивації усного мовлення особистості; конкретизації якісних показників мовленнєвої діяльності в різних позиціях текстових одиниць; намаганням дослідити мотиви, потреби, комунікативні наміри, стилістичні можливості мовців свідомого та неусвідомленого використання засобів виразності в мовленнєвій діяльності, що передбачає продукування текстів та накреслити ефективні шляхи застосування текстів у процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

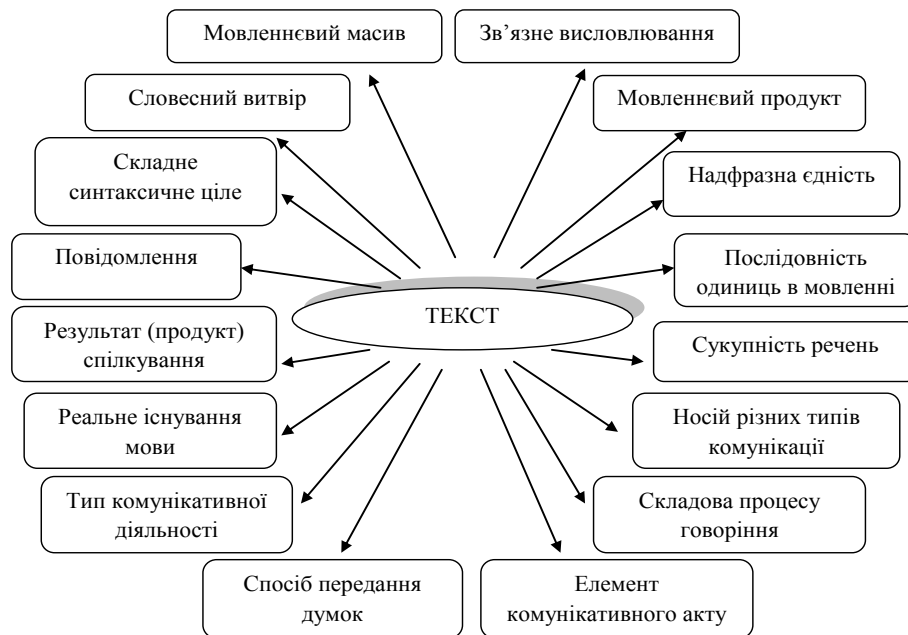
Проблему тексту досліджували зарубіжні (Х. Ізенберг [245], П. Хартман [704]) та вітчизняні вчені (Д. Бараннік [46], М. Бахтін [50], В. Бацевич [53], Л. Бейлінсон [55], Н. Болотнова [95], Н. Валгіна [108], Т. Винокур [129], Гальперін [153], Ю. Лотман [379], О. Селіванова [574], М. Пентилюк [463] та ін.). Ураховуючи неоднозначність та суперечливість термінування тексту та визначенні його як усної (О. Гойхман [164], І. Зимня [239], О. Лурія [382], І. Синиця [588] та ін.) та писемної (М. Бахтін [50], І. Гальперін [153], М. Пентилюк [463] та ін.) форм мовлення; обґрунтуванні монологічності (Д. Бараннік [46], О. Пономарів [475] та ін.), діалогічності (Л. Виготський

[144], Е. Палихата [448] та ін.), розглянемо основні підходи до розуміння тексту як однієї із формоутворювальних одиниць виразності мовлення. Наукові розвідки зафіксували понад триста різноманітних за семантичним навантаженням та термінологічною сутністю визначень тексту.

Текст трактується Н. Валгіною як «цілісна одиниця, що складається з комунікативно-функціональних елементів, організованих у систему для здійснення комунікативного наміру автора тексту відповідно до мовленнєвої ситуації» (Н. Валгіна) [108, с. 12]; «мовленнєвий твір, концептуально зумовлений та комунікативно зорієнтований» [Н. Болотнова] [95, с. 104]. Досить ґрунтовним і водночас суперечливим є визначення тексту запропоноване І. Гальперінім. Текст визначається ученим як «витвір мовотворчого процесу, що визначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа; літературно оброблений відповідно до типу цього документа твір, що складається з низки надфразових єдностей, що об'єднані різними типами лексичного, граматичного логічного зв'язку, має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [153, с. 18]. З такого визначення, на думку І. Гальперіна, логічно випливає, що текст є не «фіксованим на папері усним мовленням, завжди спонтанним, неорганізованим, непослідовним, а особливим різновидом мовленнєвої творчості, що має свої параметри, які суттєво різняться від параметрів усного мовлення» [153, с. 18]. Зауважимо, що визначення ученим тексту як результату мовотворчої діяльності є теоретичним підтвердженням можливості використання тексту як одиниці вираження мовлення особистості. Усі ознаки тексту, що описані І. Гальперінім, підтверджують припущення учених (Л. Бейлінсон [55], Н. Валгіна [108] та ін.) щодо можливості розглядати текст як продукт усного мовлення. Основними ознаками тексту, за І. Гальперінім [153], є його дискретність, об'єктивованість, можливість оформлення на письмі. Текст не є спонтанним мовленням, а «лише імпліцитно розрахований на слухове сприйняття; є лінійним, стабільним» [153, с. 19]. Зважаючи на розмаїтість зафіксованих визначень тексту, подаємо ключові позиції у його



термінуванні з метою їх узагальнення та унаочнення. Карту концептуальних визначень поняття «текст» подано у рисунку 3.4. (див. рис. 3.4.



**Рис.3.4. Концептуальні визначення поняття «текст»**

Як бачимо з рисунку 3.4., текст маніфестується ученими як: сукупність речень, складова процесу говоріння, зв'язне завершене висловлювання, що характеризує рівень розвинутості та досконалості зв'язного усного / писемного мовлення; мовленнєвий продукт мовленнєвої діяльності особистості; складне синтаксичне ціле, якому притаманна цілісність, завершеність, логічність, унормованість; як елемент комунікативного акту, який є логічно-структурованим відповідно до мети повідомлення та обставин, за яких відбувається процес спілкування (комунікації). Різноманітні підходи до вивчення тексту можна систематизувати як: лінгвістичний, психолінгвістичний, системний, стилістичний, мистецтвознавчий, лінгводидактичний тощо.

Системний підхід до вивчення тексту прослідковується в працях В. Афанасьєва, Є. Сидорова, та ін. Так, за Є. Сидоровим, системний зміст тексту це «предметно-знакова модель абстрактно-сполученої комунікативної діяльності» [586, с. 72], яка ґрунтується на специфічних засобах організації тексту, що цілком закономірно, пов'язують його (текст) із комунікативною діяльністю на основі виділення та врахування характерних ознак:

предметність, знаковість, модальність, сполученість та абстрактність. Значущість системного змісту тексту полягає у визначенні, з'ясуванні, обґрунтуванні та врахуванні «розмаїття текстових явищ, складність мовленнєвого твору як принципово діяльнісної сутності» [586, с. 75]. Текстова системність, у розумінні вченого, є складним співвідношенням рівнів системної організації тексту (система, підсистема, елементи системи) та аспектів, які власне й організують функціонування цієї системи (функціональний, діяльнісно-моделювальний, цільовий, компонентний та структурний) [586, с. 94]. Кожен із виокремлених ученим аспектів відповідно виконує низку функцій у тексті, є дієвим на рівні підсистеми та забезпечує функціонування елементів системи в текстовому загалі. Елементом текстової системи є висловлювання, те, завдяки чого «текст несе в собі сполучувану модель комунікативної дії, здійснює в мовленнєвій комунікації елементарну загальносистемну регуляцію» [586, с. 94], що, власне, є підґрунтям його комунікативного навантаження.

Підсистемою (субтекстом) тексту Є. Сидоров вважає висловлювання чи «відносно самостійну групу висловлювань – надфразову єдність (групу надфразових єдностей)» [586, с. 94], які виконують у процесі мовленнєвої комунікації регулювальну функцію. Системою тексту є «органічна єдність текстових, дискурсивних підсистем та елементів, ... складається із сукупностей системно значущих відносин, що пов'язують дискурсивні підсистеми та елементи» [586, с. 96]. Констатація системності тексту дозволила ученому дійти висновку щодо «полісистемності» тексту, яку він вбачає передусім у багатоаспектності мовлення. Зважаючи на полісистемність тексту, учений маніфестує текст, як сукупність лексичних, морфологічних, синтаксичних, логічних підсистем, які є вираженням «глибинної сутності тексту як підсистемного акту мовленнєвої комунікації» [586, с. 98]. Зазначимо, що стилістичний підхід (І. Арнольд [21], О. Ахманова [30], Н. Болотнова [95], Г. Винокур [129], О. Єфімов [212], М. Кожина [302], О. Пономарів [475] та ін.) до розгляду тексту тяжіє до визначення

стилістичної приналежності текстів та аргументації щодо уживаності мовних засобів виразності в текстах художнього стилю. Так, зважаючи на особливості художнього стилю мовлення, І. Арнольд визначає літературно-художній текст як «вербальне повідомлення, яке каналами літератури чи фольклору транслює .... образну, емоційну чи оцінну інформацію, об'єднану в художньому змістові тексту як єдине складне ціле» [21, с. 48]. У забезпеченні зв'язності тексту, як однієї з визначальних характеристик, особливу роль відіграють засоби виразності, що «надають експресивності, емоційності та естетичного ефекту» [21, с. 48] та сприяють його впливовості, «емоційно-вольового та естетичного впливу на тих, кому він адресований» [21, с. 47].

Розглядаючи текст у комунікативному аспекті, Н. Болотнова студіює його як «комунікативну орієнтацію на адресата в рамках певної сфери спілкування, одиницю, що наділена інформативною та прагматичною сутністю, здатністю доносити інформацію та впливати на адресата» [95, с. 21]. Таке визначення тексту, на наш погляд, тяжіє до ототожнення тексту з дискурсом, оскільки вплив на адресата та реакція співрозмовника на проголошений текст є рухомим процесом, здебільшого діалогічним за структурою, отже, не може розглядатись як текст.

Мистецтвознавчий підхід до вивчення тексту (М. Бахтін [50] А. Овчиннікова [430] та ін.) позиціює текст як частину дискурсу в стані спокою. Так, А. Овчиннікова подає визначення тексту як системи різних видів мовного дискурсу. Текст, на думку вченої, доцільно розглядати в трьох проекціях: інтернальній (іманентній), екстернальній та рефлексивній. Інтернальне розуміння тексту передбачає розуміння самої сукупності знаків тексту відповідно з кодом, прийнятим у певному суспільстві та його відповідності (чи невідповідності) знаковій системі. Таке розуміння тексту, за А. Овчинніковою, маркує текст як внутрішню систему дискурсу. Екстернальне (зовнішнє) розуміння природи тексту передбачає розгляд його як зовнішньої системи, що розкривається в контексті культури, культурної

приналежності автора тексту. Третій, інтенційний концепт у розумінні природи тексту ґрунтується, за А. Овчинніковою, на «саморефлексії та саморозумінні» тексту. Як зауважує учена, «інтенційний концепт тексту задається художником, структура тексту є набором властивостей буття реципієнта, що відповідають цьому концепту» [431].

Лінгвістичний підхід (Т. Ван Дейк [707], М. Бахтін [50], Е. Бенвеніст [57], Н. Болотнова [95], О. Селіванова [574], З. Тураєва [641] та ін.) до осмислення тексту характеризується: визначенням автономного текстового рівня мовлення (Е. Бенвеніст) [57], дослідженням семантичної макроструктури тексту (Т. Ван Дейк) [707], комунікативно-прагматичним дослідженням структури тексту (З. Тураєва) [641], зверненням до теорії мовленнєвої комунікації (Т. Радзієвська) [491], а також до семіотичної концепції тексту (Ю. Лотман [379], Р. Якобсон [694]) тощо.

Лінгвістичний (І. Гальперін [153], Б. Головін [166], Н. Кожевникова [299], В. Телія [632] та ін.) та психологічний (М. Бахтін [50], М. Жинкін [216], І. Зимня [239], О. Леонтьєв [359], та ін.) підходи до розгляду тексту зумовлені передусім з'ясуванням внутрішньотекстових зв'язків, семантичного навантаження мовно-текстових одиниць їх взаємної кореляції в межах дихотомії «текст – дискурс» та психологічної природи текстової продукції.

Основною проблематикою лінгвістичних студій є з'ясування відношень дихотомії «смысл – значення» слова. Дихотомія «смысл – значення» була задіяна в науковому обігу ще в 30-х роках ХХ ст. Л. Виготським, який визначав значення як «об'єктивне відображення системи зв'язків та відношень», смысл – «як суб'єктивний аспект значення відповідно до цього контексту та ситуації» [140]. Представниками лінгвістичної школи (Б. Головін [166], Н. Валгіна [108], В. Виноградов [126], Г. Винокур [129], О. Пономарів [475] та ін.) з'ясовано, що смысл та значення тексту є «самостійними мовленнєвими структурами, які недоцільно ототожнювати» [166, с. 14]. Смысл тексту, за Б. Головіним, є вираженням засобами тексту інформації, що в ньому закодована, відображення засобами тексту

внутрішнього світу людини, значення – відповідно є здатністю текстових одиниць до відображення інформації щодо виникнення у свідомості людини нових смислів. Відтак, смисл і значення, за Б. Головіним, передбачають варіантність, змінюваність, смислову узагальненість та знакову (значеннєву) інтерпретацію роботи свідомості особистості мовця, слухача. Аналізуючи визначення Л. Виготським означених понять, Н. Валгіна виокремлює дві підкатегорії смислу, глибинний та поверхневий смисли. Поверхневий смисл «об'єктивно належить до значення чи його складників». Глибинний, за Н. Валгіною, на відміну від поверхневого, є «більш індивідуальним та менш прогнозованим» [108, с. 161]. Таким чином, смисл розуміється ученою, як складна складова тексту, що є взаємозумовленою його значенням та реалізованою в умовах контексту. Невизначеність у співвідношенні першості та самостійності понять «смисл» та «значення» є характерною, на думку Н. Валгіної, для художніх текстів, оскільки «за зовнішніми подіями, які позначено в тексті, приховується внутрішній смисл, що створюється не стільки подіями, скільки мотивами, які стимулюють автора звернутись до цих подій...таким чином, значення слів (висловлювань, фрагментів) слугує засобом вираження смислу, який є різним відповідно до контексту» [108, с. 150]. Смисл, на думку Дж. Каллера, є категорією, що визначається лише в контексті, оскільки структурою контексту є «закони мовлення, обставини, в яких перебуває автор, все те, що має відношення до тексту». Водночас неправомірним, уважає учений, є обмеження смислу лише контекстом, «саме поняття контекст – поняття, що не має меж: не підлягає визначенню заздалегідь, які зміни може внести розширення меж контексту до загального смислу тексту. Смисл є обмежений контекстом, контекст – необмежений нічим» [702, с. 76].

Психологічне розуміння основного смислу тексту розкривається через систему предикативних зв'язків тексту. Так, М. Жинкін називає головним предикатом тексту предмет висловлювання, в якому знаходить свій прояв потреба в усному мовленні, породжується говоріння. Внаслідок цього

основний текстовий предикат постає у вигляді рушійної сили, внутрішнього мотиву говоріння. Учений визначає смисл текстового повідомлення як такий, що «розкривається ланцюгом суджень та речень уявлення про те, що суб'єкт висловлювання відомий слухачу, а предикатом є нове, про що йдеться у повідомленні, і не відповідає дійсності та спостереженням при аналізі тексту. Предмет повідомлення або тільки називається, або просто виступає підтекстом у кожному із суджень. Мета повідомлення полягає лише в тому, щоб викликати у слухача достатньо повне поняття про предмет ...» [219, с. 146-147]. Таким чином, за М. Жинкіним, смисл висловлювання розкривається безпосередньо в момент продукування мовлення, тексту, в процесі говоріння. Смисл, за І. Гальперіним, є «завершеним мовним відрізком, що виражає певне судження та є ситуативно варіативним» [153, с. 20]. Смисл тексту, в розумінні вченого, не завжди є результатом «механічної комбінації окремих компонентів речення чи надфразових єдностей.. Подібно слову, яке є «клаптиком» дійсності, смисл є «клаптиком» змісту» [153, с. 21]. Термінологічно поняття «смисл» та «значення» розводяться ученим як граматичні категорії, смисл – як «повідомлення, що міститься в реченні», значення – тяжіє більшою мірою до «морфем, слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій» [153, с. 20].

Отже, аналіз наукових розвідок щодо відношень у межах дихотомії «смисл – значення» дозволяє стверджувати, що досліджувані категорії є взаємозумовленими, взаємовпливовими, такими, що сприяють розумінню виразності в мовленні, мотивованими та контекстно пояснювальними відповідно до стильової приналежності тексту та його задіяності в мовленнєво-комунікативній діяльності.

Орієнтуючись на наукові розвідки в термінуванні тексту як полімодальної, поліфункційної категорії, в аспекті дослідження визначаємо текст як комунікативно-значущу фразову єдність елементів мовлення, що є організованою за законами мовознавства, фразеологічно та стилістично строкатою, лексично оформлюваною, такою, що реалізується в усіх стилях

мовлення, рухомою відповідно до ситуації спілкування та відносно усталеною в межах мовленнєвої діяльності.

Текст як одиниця мовлення характеризується низкою ознак. З-поміж характерних ознак тексту ученими виокремлюються: системність, завершеність, змістовність, організованість текстових одиниць, когезія, континуум (логічна послідовність викладу думок), членованість, ретроспекція, проспекція, модальність, інтеграція (І. Гальперін) [153]; цілісність, зв'язність, емотивність (В. Белянін) [56]; інформативність, структурність, інтегративність, регулятивність (Н. Болотнова) [95, с. 197]; самостійність, перспективність, комунікативна спрямованість (В. Мещеряков) [408]; інформативність, структурність, інтегративність, регулятивність (Н. Болотнова, Є. Сидоров,) [95, 586]; експресивність (В. Телія) [632]; емотивність (В. Шаховський) [681]; діалогічність (Н. Болотнова, Н. Валгіна) [95, 108]; референціальність, інтерсеміотичність, інтерактивність (О. Селіванова) [574] тощо. Окреслені науковцями ознаки тексту відображають якісний підхід до сутності описуваної мовної категорії та визначають місце тексту в дискурсивній діяльності. Детальний розгляд ознак тексту з визначенням його стилістичної приналежності є предметом стилістики та лінгвістики тексту.

Беручи до уваги важливі аспекти у визначенні тексту, що, на нашу думку, можуть стати принагідним в дослідженні категорії «виразність мовлення» та виступити засадничими в проектуванні, теоретичному обґрунтуванні та методичній реалізації концепції розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, розглянемо окремі питання щодо термінування поняття «художній текст», основні ознаки художнього тексту, наукові підходи до структури художнього тексту, основні виконувані ним мовленнєві функції та співвідношення основних понять тексту із загальною виразністю мовленнєвої діяльності. В аспекті дослідження розглянемо текст у площині його якості – «виразність».

Питання образності, художності, експресивності, емотивності художніх текстів розглядається в працях В. Беляніна, Н. Болотнової, Н. Кожевникової, В. Кожини, В. Красильникової, В. Телії та ін. Ефект експресивності, образності, виразності тексту, за В. Телією, проявляється в тому, що «читач відчуває під час читання, які думки в нього виникають... власне, в цьому співпереживанні і є задум автора... шлях до експресивного ефекту виражається в послідовності емоційних реакцій адресата» [632, с. 29]. На думку В. Телії, адресат на основі «сприйняття денотативної інформації» одночасно з асоціаціями оцінює написане, презентоване в тексті. Ця оцінна діяльність є емоційною за своєю природою.

Характерним виявом виразності поетичних текстів, за Н. Кожевниковою, є «подвоєння позначень однієї й тієї самої реалії, співіснування прямого та метафоричного слова» [299, с. 148]. Поетичному мовленню притаманне співіснування «простих тропів та їх ускладнених перетворень, що виникають у результаті накладання метафори» [299, с. 155]. Накладання метафори на інші тропи, які складають тканину поетичних творів, є, на думку ученої, «важливим проявом загального процесу – взаємодії тропів». Поетичні тексти оперують великою кількістю образних, виразних формул. Як зазначає Н. Кожевникова, «в результаті зіткнення прямого та непрямого використання одного й того самого слова виникає стійка рівновага, що змушує, з одного боку, шукати шляхи зіткнення між різнотиповими сполученнями, з іншого, загострюється алогічність їх сполучень та унікальність, неповторність кожного сполучення стає очевидною» [299, с. 156]. Розглядаючи проблему співвідношення в текстах прямого та непрямого (переносного) способу зображення основної думки, Н. Кожевникова вказує на сумісництво в текстових конструкціях «прямого та метафоричного принципів позначення» [299, с. 159]. Характерною рисою поетичних текстів є «невідповідність між семантикою та синтаксисом конструкції речень поетичних текстів. Заздалегідь очікувана заданість їх як однотипних виявляється то в прямому, то в переносному (метафоричному)



вираженнях, що віддзеркалюють, навіть, ті поетичні системи, які зорієнтовані на слово в прямому значенні. У результаті взаємодії різнобарвних за якістю слів виникає рисунок тексту, якому притаманні коливання форм текстової організації залежно від того, в якій сфері та з якою метою ці тексти використовуються» [299, с 165]. Суголосно з Н. Кожевніковою, вказує на «естетичність» художніх текстів І. Гальперін. За словами ученого, «художні тексти, фольклорні твори здійснюють вплив на почуття читача, збуджують реакцію естетичного порядку... текст може викликати образи – зорові, слухові, тактильні, смакові. Ці образи не є безвідносними до самого змісту тексту... [153, с. 23]» Художній текст, за І. Гальперіним, «наділений здатністю виражати не лише те, що підлягає буквальній інтерпретації, але й те, що втягнуте до структури тексту асоціаціями, конотаціями, подекуди, навіть, неусвідомленими...» [153, с 25].

Аналогічної думки щодо виразності та багатозначності одиниць художнього тексту дотримується В. Красильнікова. Вказуючи на неоднорідність їх «емоційно-сислової домінанти», учена наголошує на властивості художнього тексту виступати інструментом пізнання дійсності, такого її відрізка, який автор (мовець, читач, перекладач), намагаючись зрозуміти, «пропускає через призму своєї свідомості, світобачення» [330].

Визначаючи лінгвопоетичні особливості тексту, І. Арнольд акцентує на використанні «спеціальної, розмовної чи святково-піднесеної» [21, с. 300] лексики в текстах художнього стилю, що дозволяє встановлювати «лексичні зв'язки» в тексті завдяки конотативності та асоціативності слів. Під лексичними зв'язками учена розуміє «спільність емоційного чи стилістичного забарвлення» [21, с. 148] лексики тексту. Лексичні зв'язки в тексті сприяють «словам отримувати у своїх конотаціях поетичне чи стилістичне забарвлення» [21, с. 272]. Мовлення художніх текстів, за Н. Валгіною, є «синтезом ретельно дібраних засобів вираження... і вирізняється застосуванням експресивних засобів та метафоричної властивості слова» [108, с. 131]. Специфічною якістю художнього мовлення є «художньо-образна

мовленнєва конкретизація» [301, с. 209]. Аналізуючи визначення А. Пешковського «загальної образності» художніх творів як системи засобів мовлення, єдиної їхньої можливої мовленнєвої тканини, М. Кожина вбачає його завузьким, оскільки в ньому лишається нерозкритим її лінгвістичний складник. Комунікативна функція художніх творів найповніше реалізується, на думку вченої, якщо в тому випадку, коли «мовлення є виразним, образним, емоційним, збуджує уяву читача» [301, с. 230].

Основними функціями художнього тексту, як зауважує Н. Болотнова, є естетична, емотивна та експресивна. Естетична функція сприяє «художньо-образній конкретизації емоційного стану дієвих осіб», вираженню динаміки почуттів сприяє емотивна, експресивна функції художніх текстів засобами виразності виражає почуття автора (читача, мовця). Спираючись на комунікативну, як основну функцію тексту, художній текст, за Н. Болотновою, «водночас із повідомленням про емоційний стан дієвих осіб та його причин, здійснює сильний естетичний вплив на адресата, викликаючи відповідну ліричну емоцію» [95, с. 74]. З-поміж стильових рис художнього тексту ученою визначаються образність, експресивність, емоційність, багатостилевість. Образність номінується ученою як «здатність створювати різні уявлення про реалії художнього світу, образно відображати реальний світ із позицій певного естетичного ідеалу» [95, с. 75]. Експресивність тексту зумовлюється засобами виразності. Емоційність досягається вживанням емоційно забарвленої лексики та «емоційною тональністю твору» [95, с. 76].

Художній текст В. Белянін розглядає як певну форму емоційної рефлексії особистості продуцента. Учений класифікує текст за критеріями емоційно-сислової домінанти, що є типовим характерологічним складником особистості. Психологічною основою вербалізації мовної картини світу ученим вбачається комплекс когнітивно-емоційних еталонів, що відповідають певному типу особистості. Ученим тексти класифікуються як: світлі, темні, веселі, сумні, яскраві, складні [56].

У низці лінгводидактичних досліджень (І. Бадер [33], Л. Кулибчук [345], А. Нікітіна [424], М. Пентилюк [463]) наголошується на специфіці текстів художнього стилю, семантичне навантаження яких передбачає поєднання «фонетичних, лексичних, фразеологічних, словотворчих, морфологічних конотацій, стилістичного забарвлення мовних одиниць емоційно-експресивного, нейтрального, емоційного, оцінного навантаження» [345, с. 38].

До характеристики ознак текстів художнього стилю звертається О. Пономарів. На його переконання, «найхарактернішою ознакою мови красного письменства є гранична чуттєва конкретність при відтворенні образів... глибока виразність, емоційність, картинна мальовничість... у художньому стилі можуть поєднуватися досить різнопланові мовленнєві засоби з погляду їх експресивних, стилістичних, та номінативно-логічних властивостей,... натомість така строкатість не заважає цілісності їх сприйняття...» [166, с. 15].

Н. Головін, образно трактуючи художні твори як «майстерню, в якій виробляються засоби мовної виразності» [166, с. 206], зауважує, що читання художньої літератури, «збагачує мовленнєвий досвід та мовленнєві навички засобами виразності» [166, с. 206]. Отже, слідом за Н. Головіним, вважаємо тексти художнього стилю засобом розвитку виразного мовлення особистості.

Узагальнюючи наукові розвідки, щодо лексичних та стилістичних особливостей художніх текстів, вважаємо доцільним їх ефективне застосування в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

Текстоцентричний (В. Бадер [33], Н. Болотнова [95], Н. Гавриш [149], Н. Голуб [168], І. Дроздова [206], М. Львов [387], М. Пентилюк [464], Г. Сагач [568] та ін.) та лінгводидактичний (Л. Кулибчук [345], І. Попова [477], Л. Прокопенко [486], та ін.) підходи до трактування тексту позиціюються на зближенні та взаємопроникненні риторики, лінгвістики та стилістики тексту та наголошують на «винятковій ролі відомостей із лінгвістики тексту для формування риторичних умінь і навичок,... який

передбачає опрацювання текстів різних жанрів, типів, стилів, що, безумовно, впливає на вдосконалення риторичних умінь з урахуванням принципів наступності та перспективності... формування риторичних знань довготривалий процес, в основі якого лежить постійна увага до слова, тексту... аналіз оригінальних текстів сприяє виходу за межі однопорядкових, лінійних зв'язків між мовними одиницями, вчить розумінню мовленнєвих тонкощів, сприйманню нетрафаретних висловлювань, розвиває мовне чуття...» [463, с. 101].

З огляду на те, що розвиток виразного мовлення здійснюється переважно на текстовій основі, розглянемо текст як лінгводидактичну категорію. Розглядувані в дослідженні різнотипові підходи до термінування тексту, з'ясування його ролі в мовленнєвій діяльності, звернення до опису категорій, функцій, якостей тексту, відповідно до специфіки усного мовлення зумовлюють необхідність визначення дидактичних можливостей та розглядання текстових одиниць, що можуть бути використані в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Тексти, що застосовуються в початковому процесі, визначаються ученими як навчальні, прецедентні (І. Дроздова) [206], спеціальні, фахові (Т. Єщенко) [214], дидактичні (В. Бадер) [33], дидактичний матеріал (Н. Болотнова) [95]; лінгводидактичні (А. Нікітіна) [424] тощо.

Для тексту як лінгводидактичної категорії, за Н. Голуб, методично обґрунтованим є визначення статусу, що конструює кінцеву мету, зміст, засоби, форми роботи з текстом [168]. Засвоєння нових знань, формування умінь і навичок «відбувається в процесі текстової діяльності». Закріплення, контроль за засвоєнням навчальної інформації «здійснюється через тексти різних жанрів та стилів» [95, с. 122]. Ефективною формою роботи з текстом Н. Болотнова суголосно з Т. Ладиженською вважає позиціонування уроку як «комплексного складного метатексту (гіпертексту) зі своїм концептом» [95, с. 123], що забезпечує, регулює, спрямовує «членованість на мікротексти». Підхід до організації навчального процесу з позиції «урок –

метатекст» дозволяє особі, яка навчає, виступати в ролі автора, який організовує «урок – метатекст», а особі, яка навчається, «виступати в ролі співавтора, не тільки слухача /читача, а й того, хто створює нову продукцію». [95, с. 124]. Звернення до текстів художнього стилю, як дидактичного матеріалу, зумовлюється їх «естетичною значущістю, мотиваційною впливовістю, пробудженням цікавості до виразних засобів мовлення» [95, с. 128].

При доборі навчальних текстів, на думку І. Дроздової, варто застосовувати критеріальний підхід. Основними критеріями є: концептний, дидактичний, сензитивний, когнітивний. Означені критерії допомагають врахувати специфіку професійної спрямованості навчальних текстів, їх відповідність віковим, розумовим, пізнавальним, виховним потребам, особливостям суб'єктів навчально-виховного процесу. Навчальні тексти відповідають певним вимогам: відповідність меті навчання; сприяння розвитку особистості фахівця; сучасність та актуальність; репрезентативність мовного матеріалу; лінгвістична доречність; змістовність; ілюстративність, урахування специфіки майбутнього фаху; специфіки мовного середовища тощо [206, с. 311-312]. Навчальні тексти, що використовуються в мовній підготовці, є фаховими або спеціальними.

Спеціальний (фаховий) текст розглядається Т. Єщенко як «текст з певної спеціальності, у його письмовій, усній формах». Функціями навчального (спеціального) тексту (за професійним спрямуванням) є: функція розвитку смислового сприйняття професійного тексту; розуміння прослуханого або прочитаного; розвитку усного мовлення (формування на основі професійного тексту навичок говоріння); поповнення знань студентів про професію; функція тренування (насиченість тексту комунікативно-значущою лексикою) [214, с. 4]. Прецедентний текст розглядається І. Дроздовою як фаховий текст, джерело логоепітем, логоепітеми – є своєрідними «згортками» фахового тексту та здатні викликати у свідомості студентів певні асоціації [206, с. 71]. Функціями навчального (спеціального)

тексту (за професійним спрямуванням) є: розвиток смислового сприйняття професійного тексту; розуміння прослуханого або прочитаного; розвиток усного мовлення (формування на основі професійного тексту навичок говоріння); поповнення знань студентів про професію; тренування (насиченість тексту комунікативно-значущою лексикою) [206, с. 4].

Представники лінгводидактичного підходу (А. Богуш [81], В. Бадер [33], Н. Луцан [385], А. Нікітіна [424], Л. Прокопенко [486] та ін.) наголошують, що текст, який використовується з навчальною метою, може складатися з одного речення (прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, лічилки, фразеологізми, крилаті вирази) (Л. Прокопенко [486] та ін.); поодиноких висловлювань, сукупності висловлювань «з тема-рематичними зв'язками та іншими категоріальними ознаками тексту» (В. Бадер) [33, с. 105]. Кількість одиниць у тексті, за В. Бадер, «може бути різною, від однієї до великої кількості залежно від обсягу змісту» [33, с. 105]. Тексти, що використовуються з дидактичною метою, на думку вченої, можуть складатися з одного речення, зважаючи на комунікативні особливості аудиторії, на яку вони розраховані, «вікові особливості під час сприймання і продукування» (В. Бадер) [33, с. 105]. Величина тексту може бути різною та, на думку І. Арнольд, «залежати від автора, жанру та інших чинників. У межах художньої літератури обсяг тексту та його сегментація можуть бути регламентовані відповідно до мовленнєвого жанру. На нашу думку, правомірним є віднесення малих фольклорних жанрів (прислів'я, приказка, загадка, скоромовка тощо) до текстової форми, на підставі їх відповідності ознакам тексту (самостійність, завершеність, логічність та тощо).

У лінгводидактиці (А. Богуш [313], В. Бадер [33], Н. Голуб [168], О. Горошкіна [347], І. Дроздова [206], Л. Мацько [403], А. Нікітіна [424], М. Пентиліук [464], Г. Сагач [568], та ін.) основним засобом навчання мови вважають текст. Розглянемо основні лінгводидактичні напрями у використанні тексту як навчальної одиниці та проаналізуємо форми роботи з ним. Аналіз тексту як лінгводидактичної категорії, на думку А. Нікітіної,

об'єднує «систему методичних категорій – закономірностей, принципів, підходів, методів, прийомів, технологій, форм і засобів навчання мови, обґрунтуванні й практичній презентації кожної з них» [215, с. 262].

З-поміж форм роботи з текстами М. Пентилюк виокремлює: навчальне аналітичне читання текстів із конструюванням запитань до тексту, виразне читання віршів, текстів різних жанрів; проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів; формування лексикографічної культури (через роботу зі словниками); переказ художнього тексту (стислий та розгорнутий); вправи з техніки мовлення, виразного читання художніх текстів, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення; стимуляція творчості учнів на рівні творення казки, вірша на задану тему тощо [463, с. 101-102]. Учена наголошує на необхідності побудови навчального процесу «від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами зразками до розвитку мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту.... Тільки таким чином можна забезпечити тренування в застосуванні мови для відтворення думки» [463, с. 102].

Роботу з текстом М. Пентилюк презентує у вигляді п'яти взаємопов'язаних між собою ліній. Перша лінія передбачає засвоєння теоретичних відомостей із проблем текстових одиниць (визначення структурних особливостей текстових одиниць, їх функцій у мовленні). Друга – програмує на читання, аудіювання, аналіз мовцями кращих мовних зразків. Елементами орієнтовної схеми реалізації другої лінії навчання учена пропонує визначати: структурні особливості, виражальні засоби та їх роль у тексті; невербальні засоби спілкування тощо. Третя лінія має за мету вивчення засобів риторики, тропів, дикції, інтонації, що є суміжними стилістиці, поетиці, експресивності та виразності мовлення. Третя лінія є тривалішою за змістом, ніж попередні, оскільки, як зауважує М. Пентилюк, засоби виразності треба не лише вивчити, а й добре «зрозуміти, засвоїти, навчитися застосовувати у власній мовленнєвій практиці усного та писемного

мовлення» [463, с. 107]. Результатом третьої лінії навчання є сформованість в особистості вмінь і навичок: «проектування мовленнєвих ситуацій; висловлювання думок, дотримуючись точності, виразності мовлення, темпу, тону, гучності, ритміки, дикції, фразових наголосів; брати участь у дискусійному (діалог, рольові ігри) та непередбаченому (імпровізації) мовленні» [463, с. 107]. Четверта та п'ята лінії зорієнтовані на продукування мовцем власних текстів монологічно та діалогічно оформлених та презентованих. Доцільним на цьому етапі, на думку М. Пентилюк, є застосування вправ аналітичного, репродуктивно-конструктивного, творчого характеру, що сприяють досягненню «якісного спілкування». Завершальний етап передбачає творче застосування набутих знань, умінь і навичок з риторики, стилістики та інших дисциплін мовознавчого циклу [463, с. 96-108].

Узагальнюючи аналіз запропонованої М. Пентилюк програми роботи з текстовими одиницями, оволодіння мистецтвом вживання особистістю виражальних мовних та немовних засобів, зважуємо на необхідність трансдисциплінарного (міжпредметного, інтегрального) характеру у формуванні вмінь роботи з текстами. Отже, в руслі дослідження вважаємо необхідним долучення до процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів, окрім дисциплін мовознавчого циклу, ще й фахових, що зорієнтовані на використання набутих протягом навчання знань, умінь і навичок у подальшій професійно-мовленнєвій діяльності.

Лінгводидактичними функціями тексту А. Нікітіна називає «потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використовуваними педагогом для досягнення мети уроку або для виконання окремих його частин» [424, с. 265]. Відповідно до триєдиної мети сучасного уроку вчена виокремлює виховні, навчальні та розвивальні функції тексту. Враховуючи навчально-виховні можливості тексту як засобу навчання, автор пропонує структурувати навчання на текстовій основі та визначати його пріоритетність і ефективність на засадах лінгводидактичного аналізу тексту. Лінгводидактичний аналіз



тексту визначається А. Нікітіною як «процес визначення педагогом навчальних, розвивальних, виховних функцій тексту, його дидактичного потенціалу;... визначення мети й змісту на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, поділ цієї роботи на етапи й операції; прогнозування результатів учнівської репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту» [424, с. 273].

Культурологічний підхід до вивчення тексту простежується в низці досліджень (Н. Болотнова [95], В. Костомаров [325], К. Колесник [306], О. Масло [396], О. Маслова [397], В. Русанівський [561], Л. Ходякова [663], та ін.). В аспекті культурологічного підходу до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів з'ясуємо сутність поняття «культурологічний текст». Тексти, що використовуються в мовній освіті та одночасно демонструють зв'язок із культурою народу, його народними традиціями, ученими визначаються як: «культурологічні» (Л. Ходякова), «культурно-значеннєві» (К. Колесник) тощо.

Текст, за Н. Болотновою, «так чи так є зануреним до культурного простору епохи, культурологічний тезаурус адресата, відображує особливості авторської особистості, його знання, лексикон, образ світу, конкретні мотиви та настанови...несе на собі відбиток культури певного етапу....певного народу з його традиціями, менталітетом...» [95, с. 116]. Розглядати текст як одиницю культури, на думку вченої, дозволяє: антропоцентричність – культура є творінням людини, текст також створюється людиною; діяльнісний характер культури та тексту, оскільки стимулом до створення обох категорій є довкілля та діяльність людини в довкіллі для вдосконалення та збереження культурних традицій та надбань народу, до складу яких, безумовно, входить текст; знаковість, текст і культура розглядаються ученою як «семіотичні системи, що наділені здатністю зберігати та передавати соціально значущу інформацію»; символічність, що притаманна культурі та тексту. Культура відображає символічне світобачення конкретної історичної епохи, нації, національності, значення, яке частково розшифровується завдяки текстам

(прислів'я, приказки, фразеологічні звороти тощо), символічне навантаження яких є повністю (чи частково) відображенням культурних векторів розвитку в чітко регламентований історичний період; функціональна спільність, що, на думку вченої, прослідковується при аналізі функцій, які виконує культура та текст; нормативність - пояснюється ученою як підпорядкування культури тексту певним правилам, нормам [95, с. 116-117]. Окреслені особливості, які, за Н. Болотновою, характерні як для культури, так і для тексту дають змогу вважати текст «невід'ємною частиною культури».

Аналізуючи своєрідність художнього тексту як елемента культури, Н. Болотнова розглядає його в аспекті «первинної та вторинної комунікативної діяльності». Художній текст як результат первинної комунікації відображає зв'язок із культурою, що на мовленнєвому рівні простежується, на думку ученої, у двох проекціях: перша проекція включає «мовленнєву культуру, що передбачає знання ресурсів та правил користування мовою в естетичній сфері комунікації», друга, – проявляється «культурно-мовленнєвими особливостями носія конкретної епохи, на рівні структури тексту цей зв'язок простежується як відображення «культурологічного тезаурусу, асоціацій, співвіднесеності культурних констант із поетичною картиною світу в текстовому втіленні» [95, с. 119]. Як елемент вторинної комунікації текст інтерпретується ученою з урахуванням його діалогової природи, що уможлиблює «діалог читача з текстами різних епох» та створення на основі цього діалогу співвіднесення з культурою [95, с. 119].

Культурологічний текст витлумачується Л. Ходяковою як культурно-значеннєвий текст, що відображає «історико-культурні цінності» народу, його духовність; естетичні за змістом формою, структурою і лексичним наповненням тексти;... тексти, що описують традиції народу, релігійні ритуали, побутові обряди, свята, явища природи, які, впливаючи на читача, викликають у нього певну емоційно-позитивну реакцію [663, с. 8]. До культурно-значеннєвих текстів К. В. Колесник відносить художні тексти,

твори усної народної творчості, фразеологізми, прислів'я та приказки тощо [306, с. 96]. Культурологічний текст є «важливим джерелом інформації про минуле та сучасне життя українського народу, яка впливає на формування світогляду мовця, викликає інтерес до мови, яку він вивчає» [306, с. 279].

Зазначимо, що поняття «культурологічний текст» є затребуваним у методиці навчання іншомовного розмовного мовлення. Культурологічний текст витлумачується Л. Ходяковою, як культурно-значеннєвий текст, що відображає «історико-культурні цінності» народу, його духовність; естетичні за змістом формою, структурою і лексичним наповненням тексти;... тексти, що описують традиції народу, релігійні ритуали, побутові обряди, свята, явища природи, які, впливаючі на читача, викликають у нього певну емоційно-позитивну реакцію [663, с. 76-81]. Культурологічний текст є «важливим джерелом інформації про минуле та сучасне життя українського народу, що впливає на формування світогляду мовця, викликає інтерес до мови, яку він вивчає» [663, с. 279].

Отже, в аспекті розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів будемо послуговуватися терміном «культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст» (КЗПОТ).

**«Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти»** визначаємо як такі, що рекомендовані програмами навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, використовуються на заняттях з різних розділів програми, лексико-семантичне поле яких слугуватиме водночас увиразненню мовлення майбутніх вихователів у процесі професійно-мовленнєвої діяльності.

Основними характеристиками КЗПОТ виступили: можливість і доступність їх використання вихователем їх у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу; варіативність відповідно до віку та зони найближчого розвитку дітей дошкільного віку; лексико-семантичні особливості структури тексту; наявність засобів виразності; легкість запам'ятовування.

В аспекті започаткованого дослідження вважаємо доцільним використання в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів у їхній навчально-мовленнєвій діяльності. Наступний параграф присвячено з'ясуванню національно-культурного компонента культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів (КЗПОТ).

**3.3.2. Національно-культурний компонент культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів.** Низка досліджень присвячена вивченню національно-культурного компонента фольклорних творів (І. Голубовська [170], В. Жайворонок [215], В. Кононенко [318], В. Костомаров [323], О. Масло [396], В. Русанівський [561] та ін.). Національно-культурний компонент «виразно відбиває єдність мови та культури, дає змогу описати їх взаємодію через зв'язок образної основи назв зі світоглядом народу» [396, с. 1]. Проблемі використання національно-культурного потенціалу фольклорних творів присвячено роботи зарубіжних (В. Афанасьєв [27], Г. Волков [133] та ін.) та українських (А. Вежбицька [115], Н. Годзь [162], В. Кононенко [316], В. Костомаров [323], Н. Луцан [385], О. Масло [396], Т. Маркотенко [394], І. Попова [477], О. Трифонова [638] та ін.) учених.

Національно-культурний потенціал культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів «відриваючись від предметного, первісного значення, розвиває у своїй семантичній структурі «культурний» смисл, зберігає культурну перспективність, використовуючи при цьому яскраві виразні засоби» [324, с. 57], виражається насамперед за допомогою структурних особливостей художніх текстів, «продуманим використанням багатозначності, незвичною сполучуваністю, свідомим відштовхуванням від стійких, звичних зворотів мовлення (логоепістем), порівнянь, епітетів, метафор, мовною грою» [325, с. 174]. Усна форма використання КЗПОТ, пояснюється вченим «гнучкістю, експресивними можливостями говоріння» [325, с. 174], опорою мовців на мовні та немовні засоби виразності в процесі

їх відтворення. Відтворення КЗПОТ мовцями в процесі усного мовлення спрямовано переважно на «живий, зворотний зв'язок, загальну емоційність, використання культурно-зумовлених жестів» [325, с. 175]. Увиразнюючи мовлення лексикою фольклорних творів, сприймаючи твори українського мистецтва (картини художників, ілюстрації до дитячих творів українських художників – ілюстраторів) та відтворюючи музичні твори для дітей дошкільного віку (пісні, музично-дидактичні гри, хороводні ігри), майбутні вихователі мають засвоювати поряд з лексичним та семантичним значенням слова, словосполучення, речення, тексту, твору, ще й лінгвокультурний концепт, що є квантом лінгвістичних та культурологічних знань.

Національно-культурний компонент визначається як «семантичні складники слів, словосполук; слова-поняття, за допомогою яких український мовний код фіксує національні особливості у світосприйнятті довкілля». Підґрунтям національно-культурного компонента є, за О. Масло, національний менталітет, «особливий спосіб бачення світу конкретним етносом» [396, с. 2].

Національно-культурний компонент КЗПОТ визначаємо як специфічні виразно-зображувальні, стилістично-марковані особливості мовної структури КЗПОТ, засобами яких відображено характерні особливості української культури, українського усного мовлення. Найбільш повне розкриття педагогічного потенціалу фольклорних творів у процесі розвитку мовлення, за Л. Чумаровою [676], можливе за умов урахування принципів культуро-відповідності та мисленнево-мовленневої діяльності.

Педагогічний потенціал КЗПОТ визначено як наявність у їх структурі професійно-зорієнтованої культурно й етнолінгвістично значущої лексики (слова, вирази, речення, стійкі словосполучення, слова-повтори, фольклорна, народно-поетична лексика, тропи), що входить до професійного словника майбутніх вихователів і може бути використана ними в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку.

Розглянемо стилістичні, семантичні, лексичні особливості культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів, що виступили у дослідженні провідним засобом у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. З'ясуємо насамперед дидактичну доцільність КЗПОТ українських народних казок у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

За даними досліджень О. Масло, визначальним чинником відтворення етнокультурної, культурологічної специфіки казкового тексту, його етнолінгвістичного потенціалу є уживання слів із національно-культурним компонентом. Ученою виокремлено дві групи слів із національно-культурним компонентом, що превалюють у текстовій структурі КЗПОТ українських народних казок: «слова реалії, в яких переважають семи денотативно-сигніфікативного компонента лексичного значення, та фонові слова, де превалюють семи конотативного компонента значення». Слова-реалії, це слова, що пов'язані із побутом, культурою України: національною (житло, їжа, національний одяг тощо) та духовною (ігри, танці, звичаї та обряди тощо); слова, в лексичному значенні яких закодовано інформацію знання про культурні події, надбання в певний часовий відрізок, які допомагають пізнавати національну картину світу. Слова-реалії, як вважає О. Масло, «відображають предметний світ етносу... окреслюють слова-поняття української культури...». «Фонові слова», або «фонова лексика» розглядаються ученою, як такі, що за допомогою конотацій, асоціативних зв'язків, додаткового смислового, змістового навантаження сприяють усвідомленню казкового тексту та врізноманітнюють пізнання національної картини світу. До фонові лексика текстів українських народних казок вченою віднесено: топоніми, антропоніми, зооніми, емотивні слова, мовні одиниці, яким властиві національні асоціації, слова-символи [396].

Кордоцентричність української народної казки яскраво виражається в «дієслівних, займенникових, числівникових, вигуківих, зменшено-пестливих формах», що наявні в українській народній казці. Етнокультурний досвід, що накопичений українським народом протягом багатьох тисячоліть,

акумулюється у текстах українських народних казок «через побутову лексику,..багатство синонімічних утворень, до складу яких увійшло чимало призабутих, застарілих, рідковживаних, діалектних слів» [396, с. 13].

Лексичний компонент національного забарвлення КЗПОТ українських народних казок, за О. Масло, виражається за допомогою: власних назв, що утворюються шляхом зрощення дієслівних форм та іменників (*Котигорошко* – іменник «горох» + дієслівна форма «коти»); словотворчих засобів виразності, національних варіантів імен (*Івасику, Марійко та ін.*); постійних епітетів, зоонімів з символічним значенням та аугментивною семантикою (*мишка-шкряботушка, кабан –іклан, солом'яний бичок*).

Національно-культурний компонент текстів українських народних казок, на думку ученої, виражається «структурно-словотвірними суфіксами демінутивності та аугментивності, що вносять додаткове емоційне забарвлення в значення слова». Наприклад – *гарненький, маленький, добренький*, тощо [396, с. 13]. Уживання в структурі казкових текстів «реакцій-порівнянь» типу «ясна зірниця», «дівчина , мов сонце», на думку ученої, виконує в казкових текстах функцію вираження «національно-мовного шару» українського мовлення, та, на нашу думку, виступає підґрунтям у засвоєнні стилістичної виразності в усному розмовному мовленні.

Одним із чинників «здійснення індивідуальної ідентифікації та формування національного менталітету», за Н. Годзь, виступають тексти українських народних казок. Казковий текст, за словами ученої, є «продуктом і відображенням особливостей менталітету та культури.... є акумулятором етнічної ідентичності та менталітету» [162].

Поєднання національно-культурного та виразного компонентів КЗПОТ українських народних казок сприяє збагаченню словника майбутніх вихователів культурно-значенневою лексикою, увиразненню їхнього мовлення та паралельному засвоєнню ними стереотипних національно-мовленнєвих клішованих виразів, які є обов'язковими структурними

елементами КЗПОТ. Уважаємо доцільним використання в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КЗПОТ українських народних казок, які рекомендовані для вивчення в дошкільному навчальному закладі.

Дидактично доцільними в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів вважаємо КЗПОТ (гуморески, кумулятивні, надокучливі казки, пісні, вірші, забавлянки, утішки, загадки, оповідання, байки тощо) гумористичної спрямованості. Особливістю КЗПОТ гумористичної спрямованості є вживання слів у переносному, або додатковому лексичному значенні. Основними художніми прийомами, що використовуються гумористами, є: неправильне тлумачення якогось явища, події, предмета, уживання слів і виразів жартівливого характеру, пестливих слів, уживання тропів (епітет, метафора, порівняння, синекдоха, метонімія, порівняння, персоніфікація), експресивної, образної, стилістично-забарвленої, емоційної лексики. Гумореска – це «художній твір, пройнятий гумором; невелика музична п'єса жартівливого, гумористичного характеру» [477, с. 194]. Поетичний гумор, яким пронизані КЗПОТ гумористичної спрямованості, за визначенням І. Попової, це «специфічний вид художнього, словесного гумору, притаманний поетичним творам, що є засобами виразників образності й образних виразів гумористичної спрямованості, створюють в уяві слухача конкретні, наочно-чуттєві образи предметів, ситуацій і персонажів, стимулюють емоційну позитивну реакцію, доброзичливий сміх» [477, с. 23]. Національно-культурний потенціал КЗПОТ гумористичної спрямованості виявляється, за О. Гарачковською, «у здатності окремих сатиричних жанрів та їх модифікацій змінювати не лише літературний, а й суспільний дискурси» [155, с. 31].

У дослідженні визначаємо КЗПОТ гумористичної спрямованості як твори поетичної чи прозової форми з комічно-жартівливим сюжетом, що викликають у свідомості майбутніх вихователів позитивні образи, стимулюють до вживання елементів виразності та образності у власному розмовному мовленні, завдяки використанню в них елементів виразності,



образності, експресивності, сприяють увиразненню їхнього мовлення та можуть бути використані майбутніми вихователями в роботі з дітьми дошкільного віку.

До творів гумористичної спрямованості належать КЗПОТ українських народних загадок. Українська народна загадка визначається Г. Онищенком, як «лінгвокультурний міні текст, що становить важливе джерело для вивчення зв'язку мови і культури, мови й поетичного мислення народу» [442]. До характерних мовних особливостей художньої специфіки КЗПОТ загадок, що можуть бути враховані в процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів, відносимо такі, як: діалогічна єдність та монологічність синтаксичної структури (Г. Онищенко); «глибока предметність образу, конкретність теми, збереження двоплановості, певної паралельності побудови художнього образу, при максимально стислому його переданні» [59, с. 7]; використання стилістичних засобів виразності: метафори, персоніфікації, алегорії, порівнянь, тавтології, власних імен [583, с. 265-266]. КЗПОТ українських народних загадок це «вдалий приклад втілення вербалізованого досвіду знань, накопичених певною лінгвокультурною спільнотою, синтез духовно-індивідуального та культурно-історичного у світобаченні людини й народу. Виступаючи «особливою формою етнічної ментальності», українські народні загадки, за Н. Захаровою, репрезентують основні концепти національно-мовної картини світу [231].

Національно-культурний компонент КЗПОТ українських народних загадок полягає у висвітленні народних традицій, вірувань українського народу засобами алегоричності, метафоричності та загадковості; використанням метамовного, переносного значення слова в розмовному мовленні, що забезпечує підсвідоме засвоєння мовцем національно-маркованих, клішованих мовних, лексичних одиниць, які становлять канву загадкового фонду української пареміографії.

Увиразнення мовлення в процесі роботи з КЗПОТ українських народних загадок забезпечує: формування мовленнєвих умінь свідомого

вживання елементів чи повного перенесення КЗПОТ загадок до усного мовлення майбутніх вихователів; засвоєння ними специфічних, характерних лише для жанру загадки, клішованих форм, образних виразів.

Аналізуючи національно-культурний та дидактичний потенціал малих форм українського фольклору (прислів'я, приказки, забавлянки, утішки, мирилки, дражнилки, скоромовки), зауважимо, що в структурі всіх зазначених КЗПОТ наявні засоби виразності мовлення (стилістичні, синтаксичні, фонетичні).

Прислів'я та приказки виступають «актуалізаторами... маркерами...своєрідною емоційно-інформативною дидактикою...» [440]. Педагогічна цінність КЗПОТ прислів'їв та приказок у мовленнєвому розвитку полягає, на думку С. Боднар, у: засвоєнні значеннєвості (переносного та прямого значення слова у їх взаємодії та пересічній структурованості) словесних форм; розумінні семантичних, стилістичних особливостей українського слова; засвоєнні культурно-історичного та мовного багатства текстів прислів'їв та приказок та перенесенні до власного усного мовлення мовних одиниць, що наявні в їх структурі [88, с. 160].

За словами вченої, прислів'я та приказки сприяють увиразненню мовлення майбутніх фахівців, оскільки містять у своїй структурі пасивний масив вживання слів у переносному значенні. Припускаємо, що при забезпеченні належних педагогічних умов у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, можливим є трансформування пасивного масиву засобів виразності КЗПОТ прислів'їв та приказок до активного. Знайомство з прислів'ями та приказками, за Н. Бачинською, «розширює словниковий запас студентів, а розуміння відтінків смислу наявних у мові метафор, метонімії, гіпербол, дозволяє продукувати висловлювання емоційно забарвленими» [54, с. 52].

Використовуючи прислів'я та приказки в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, досягаємо триєдиної мети: по-перше, увиразнюємо мовлення майбутніх фахівців словами, словосполученнями, мовними

фразами, власне прислів'ями та приказками у незмінній структурі (транслуючи їх як міні-тексти); по-друге, увиразнюючи мовлення майбутніх вихователів, навчаємо їх використовувати КЗПОТ прислів'їв та приказок в активному розмовному та професійному мовленні; по-третє, досягаємо мети практичної реалізації мовленнєвих умінь майбутніх вихователів у професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку, увиразнюючи при цьому їхнє мовлення.

Найяскравішим зразком етнолінгвістичних особливостей української літературної мови є фразеологія. Саме фразеологія відображає в лінгвістичній картині світу елементи ментальності, засвоєння етнолінгвістичного підґрунтя мовної словотворчості українського етносу. Значна кількість фразеологічних одиниць, відображуючи в семантичній структурі специфіку культури народу, особливості його історичного розвитку, соціально-економічний устрій, побут, звичаї, обряди, містить етнокультурознавчу інформацію, символи, що є важливими елементами культурного коду.

Фразеологічним одиницям, на думку Л. Прокопенко, властива кумулятивна функція, функція фіксації та накопичення в їх семантиці суспільно значущого досвіду про національну культуру, звичаї, традиції, історію народу. Завдяки цій функції фразеологічні одиниці акумулюють соціально-історичну, інтелектуальну, емоційно-експресивну, оцінну інформацію, що є культурно значущою для лінгвокультурного соціуму, ... складає соціально-історичний національно зумовлений культурний компонент їх семантики; «відображають культурно-мовну свідомість людини [486].

Складником духовної культури, що заковано в семантичному значенні української фразеології, є міфологія. Міфологічне кодування як компонент української фразеології розкрито в етнолінгвістичних (В. Жайворонок [215] та ін.), лінгводидактичних (Т. Маркотенко [394], Л. Прокопенко [486] та ін.) дослідженнях. Так, увиразнення мовлення майбутніх вихователів фразеологічними одиницями, за Т. Маркотенко,

передбачає: «формування національної картини світу, набуття етнолінгвістичної компетентності, виявленої в національно-свідомому ставленні до рідної мови, її глибокому знанні, здатності відчувати багатство, виразність, красу..» [410, с. 7].

Опанування «національних колоритних виражальних засобів», що наявні у структурі фразеологізмів, за І. Мисан, зумовлює розвиток «точного, дотепного, експресивного мовлення» [410, с. 17]. Фразеологічні одиниці, на думку вченої, є важливими для мовленнєвого розвитку комунікативними засобами, що забезпечують виразність, образність, точність, емоційність, експресивність мовлення, вносять у нього перлини народно-авторської думки» [470, с. 15].

Поділяючи думки вчених щодо гіперфункції фразеологічних одиниць у розвитку виразності мовлення особистості, вважаємо увиразнення мовлення майбутніх вихователів фразеологічними одиницями необхідними складниками процесу розвитку їхнього виразного мовлення.

Зважаючи на характерні ознаки КЗПОТ: цікавість сюжету; наявність образних виразів; варіативність образів фольклорних творів; діалогічність викладу думок; мовленнєву виразність у характеристиці дієвих осіб; національну спрямованість у змалюванні характерних рис, ознак героїв тощо, можна констатувати, що використання педагогічного потенціалу КЗПОТ є підґрунтям розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

КЗПОТ українських народних пісень учені (А. Богуш, О. Довженюк та ін.) традиційно класифікують за змістом, походженням, тематикою. Українські народні пісні вчені (А. Богуш, Г. Довженюк) поділяють: за змістом (обрядові, сімейно-обрядові, сімейно-побутові, соціально-побутові); за походженням (перероблені з дорослих пісень та суто дитячі пісні); за тематикою (про тварин, про працю, про побут, кумулятивні тощо). Проаналізуємо значення образів, які зустрічаються у КЗПОТ колискових пісень. Так, у текстах колискових пісень наявні етнолінгвістичні образи (*сон, дрімота, кіт, зозуля* тощо), які засвоюються та використовуються в мовленні

на основі конкретного культурного підґрунтя. Логоепістеми текстів колискових пісень засвоюються на основі уявлень про магичні функції образів, що представлено в піснях (*земля, сонце, місяць*). Лексична структура колискових пісень насичена специфічною народнопоетичною лексикою, тропами, логоепістемами (епітет, метафора, порівняння, персоніфікація, метафора, гіпербола тощо). Наприклад: образ Кота (*котик, котику рябенький, котику сіренький, рудий, мудрий, великий, чорний, біленький, старенький, кіт-воркіт, котусь, кіт – баюн*). Кіт у текстах українських народних пісень наділений магичним голосом, яким він заколисував дітей (*солодкий голос, срібний голос*); образи голубів (*голубка, воркотун, голуб сизокрилий* тощо), колиски (*коліска мальована, розмальована, золоті кільця, срібні дзвоники, шовкові покривала*). У колискових піснях присутні специфічні приспиви («*Люлі – люлі*», «*Люлечкі*», «*Ля – ля – ля*», «*Лу-лу-лу*», вокалізи «*А-а-а-а*»). За ступенем використання в текстах колискових пісень, Н. Сивачук прирівнює вокалізи до монофонів, визначаючи їх як «монологічні монострофи» [583, с. 41]; тексти, у яких всі слова починаються з однієї літери. Вокалізи колискових пісень також складаються з однієї букви (одного звука). Найчастіше це звук «А». Досить часто в текстах колискових вживаються епітети (*тепленький, маленький, гарненький, біленький, рідненький, золотий, зелененький, чистенький, дрібненький, добрий, червоний, новенький*). Як бачимо, основними суфіксами, що використовуються в текстах колискових, є зменшено-пестливі «-єньк-», «-оньк-», «-юсіньк-», «-єсеньк-», «-ісіньк-», що додають додаткової поетичності та емоційного забарвлення твору. У текстах колискових використовуються порівняння: «*як квітка*», «*макова голівонько*», «*щічки, мов вишеньки*», «*очі, як намистинки*», «*здорова, як вода*», «*багата, як земля*», «*кудлатий килим – хвостик*» тощо. Персоніфікація: «*пішов котик на торжок*», «*купив котик кожушок*», «*прийди сон до моєї колисоньки, приспи мою дитиноньку*», «*ходять сови по ночах, роздають дітям солодкі сни*», «*ніч прийшла тихесенько*», «*ходить тиша в теплих капцях*» тощо. У текстах колискових нараховується велика кількість слів – повторів: «*Баю, баю*»,

«Люлі, люлі», «Тихо –циц, тихо – цич», «Спіть до ранку, спіть до ранку», «Тихо, тихо». О. Довженюк виокремлює такі жанрові особливості колискових пісень: образно-тематична структура, магічна функція, наявність народно-поетичної лексики тощо.

Наступний жанр української народної пісні, що використовується в роботі з дітьми дошкільного віку, це веснянки – пісні, які уславлюють прихід весни. О. Голубець [169] виокремлює такі типи веснянок: закличні (закликають прихід весни); пісні (які виконувались під час посту); хороводні (зустріч весни); веснянки - ладанки (виконувались на Трійцю), русальні. У текстах веснянок також прослідковується використання тропів, народно-поетичної лексики: метафор «відкрити землю»; персоніфікацій «весна прийшла», «куди горобець прийшов – туди ячмінь зійшов»; епітетів: «зелене жито», «весна красна», «червоні квіти», «зелена травиця», «студена водиця», «глиняний куманець», порівнянь: «краса як на калині роса», «весна-вдень красна»; звертань: «ой весно, весно, що нам принесла?», «не йди, не йди дощику». У піснях весняного циклу, за класифікацією учених (А. Богуш, Н. Лисенко), наявні також заклички, заклички які найчастіше звернені до дощика, сонця, хмарин та пов'язані із землеробством: «Вийди, вийди сонечко», «Дощику, дощику перестань». Характерною особливістю закличок є синонімія.

Окрему групу пісень складають дитячі пісні, які створені дітьми під час роботи в полі, пісні школярів, про тварин, пастухів, танцювальні, пісні-пародії, безкінечні пісні-казки. З-поміж художніх особливостей пісень цього виду Н. Сивачук виокремлює: діалогічність, (наявність діалогу в піснях полегшує розуміння основного смислового навантаження); «поетичне оживлення» чи персоніфікацію, наділення тварин та предметів людськими якостями (*Калино, калино, чого стоїш?*), постійні епітети (*лисичко-сестричко, сороко-білобоко, вовчок-сірячок, курочка-чубарочка* тощо). З-поміж художніх засобів колядок та щедрівок виокремлюємо такі, як: алітерація, гіпербола, літота, персоніфікація, метафора, епітет тощо [583].

Специфічною особливістю означеного фольклорного жанру є «кордоцентризм» (Н. Сивачук). Це основна риса українського менталітету, що «реалізується наявністю суфіксів зменшення та пестливості» (О. Масло) [396].

У КЗПОТ українських народних пісень наявні такі лексичні особливості: повтори, експресивна, образна, емоційна лексика, віршовані рядки, звертання до героїв пісень, омоніми, синоніми, стійкі вирази, народно-поетична лексика. Діалогічність дозволяє використовувати тексти українських народних пісень у процесі побудови професійно-мовленнєвої діяльності у процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів.

Отже, з'ясувавши етнолінгвістичні, культурологічні особливості КЗПОТ вважаємо, що розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у текстоцентричному векторі передбачає: формування національного світогляду та національної, фольклорної картини світу; засвоєння власної концептосфери і на цій основі оволодіння семантичними, лексичними, етнолінгвістичними, культуротворчими особливостями культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів; перенесення до професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів готових етнокультурнозорієнтованих мовних кліше, які увиразнюючи їхнє мовлення можуть бути використані у професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку.

### **Висновки з розділу 3**

З'ясовано семантику та генезис дихотомій «виразність – образність», «виразність – емоційність», «виразність – експресивність», «виразність – поетичність», «виразність – емотивність».

Вивчено сутність, специфіку та структуру феномена «виразність мовлення». На основі аналізу психолого-педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних досліджень підтверджено, що стилістичними різновидами виразності є: акцентологічна, синтаксична, інтонаційна, стилістична,

предметна, змістова, інформаційна, структурна, образно-емоційна, змішана, експресивно-фонетична, експресивно-морфологічна, експресивно-лексична, звукова, дидактична, фонетична, пластична, мовна, логічна, емоційна, поетична, фразеологічна, синонімічна, антонімічна. Ключовими у виразному мовленні вважаємо: синтаксичну, інтонаційну, дидактичну, фонетичну (звукову), мовну, немовну, поетичну, фразеологічну, синонімічну, антонімічну види виразності.

Визначено виразність мовлення як: комунікативну якість мовлення особистості, яка в процесі професійно-мовленнєвої діяльності дозволяє успішно реалізовувати комунікативні інтенції учасників процесу комунікації, значно покращуючи її характеристики; полягає в доборі, застосуванні в усному мовленні мовних та немовних засобів виразності; якість мовлення, що підвищує впливовість усного мовлення на учасників спілкування, надає мовленню експресивності, емоційності.

Розкрито такі ключові поняття започаткованого дослідження, як «виразне мовлення», «виразне мовлення майбутніх вихователів», «розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів». «Виразне мовлення» розглянуто як мовлення, що характеризується: милозвучністю, емоційністю, експресивністю, образністю, зображувальністю, поетичністю, емотивністю, уміннями і навичками використання в мовленнєвій діяльності мовних та немовних засобів виразності; досконалим володінням технікою мовлення, сформованістю дидактичної, акцентологічної, інтонаційної, звукової, синтаксичної, фонетичної, логічної, емоційної, експресивної, поетичної, фразеологічної, синонімічної, антонімічної, пластичної виразності.

Визначено «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» як професійно-комунікативну якість, що характеризується оригінальністю, емоційністю, образністю в поєднанні з його нормативністю і багатством словника; здатністю впливати мовними і немовними засобами, дотичними до ситуації спілкування, на мовлення дітей дошкільного віку як взірець для наслідування.



Виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглядаємо як професійно-комунікативну якість, що характеризується оригінальністю, емоційністю, образністю в поєднанні з його нормативністю і багатством словника; здатністю впливати мовними і немовними засобами, дотичними до ситуації спілкування, на мовлення дітей дошкільного віку як взірць для його наслідування.

Розглянуто увиразнення усного (діалогічного, монологічного) мовлення майбутніх вихователів, як процес, що передбачає формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів мовленнєвих умінь і навичок вживати виразні засоби мовлення (вербальні, паравербальні, мовні, немовні, стилістичні, синтаксичні, фонетичні тощо) на всіх рівнях конструювання усних висловлювань (породження, продукування, розуміння, відтворення тощо). Встановлено, що провідним засобом розвитку виразного мовлення в дослідженні виступають культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти.

Визначено культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як такі, що є засадничими для розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів; тексти, що рекомендовані чинними програмами навчання й виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, лексико-семантичне поле яких слугуватиме водночас увиразненню мовлення майбутніх вихователів у процесі професійно-мовленнєвої діяльності.

Основними характеристиками культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів є: можливість і доступність використання вихователем у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу; їх варіативність відповідно до віку та з урахуванням зони найближчого розвитку дітей дошкільного віку; лексико-семантичні особливості структури тексту, наявність засобів виразності, легкість запам'ятовування.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

[502], [503], [509], [511], [513], [514], [515], [518], [527], [530], [535], [546], [551].

## РОЗДІЛ 4

### СТАН РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

#### 4.1. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасній практиці вищої школи

Констатувальному етапу експерименту передувало пошуково-розвідувальний, метою якого було: вивчення стану розвитку виразного мовлення у вихователів – практиків та випускників факультетів дошкільної освіти; здійснення аналізу нормативно-правової бази (навчальних планів, нормативних і робочих програм, методичного забезпечення). Започаткувало дослідження анкетування вихователів – практиків з метою вивчення їхнього ставлення до проблеми розвитку виразного професійного мовлення. В анкетуванні взяли участь 200 вихователів дошкільних навчальних закладів Одеської, Миколаївської, Херсонської, Рівненської областей (Див. Додаток А). З'ясуємо одержані результати.

На перше запитання анкети «Яким повинно бути професійне мовлення вихователя?» одержано такі відповіді: «правильним, красивим» – 22%; «без граматичних помилок» – 8%; «літературним» – 6%; «відповідати нормам літературної вимови» – 12%; «багатий різноманітний словник» – 10%; «вживати образні вирази і порівняння» – 12% респондентів, «вживати доречно прислів'я, примовки, приказки» – 20%; «лагідним і виразним» – 10% вихователів.

Відповіді на друге запитання «Як Ви розумієте поняття «виразне мовлення»? відповіді виявилися такими: «правильно інтонувати своє мовлення, щоб діти зрозуміли, чого чекає від них вихователь» – 24% респондентів; «не кричати на дітей, розмовляти помірним голосом, більше лагідним» – 6%; «вміти наголошувати опорні слова в реченні» – 8%; «добре,

коли вихователь використовує образні вирази, приказки, примовки, їх треба знати на пам'ять» – 20%; «використовувати в мовленні уривки віршів як класиків, так і сучасних авторів доречно ситуації» – 22% респондентів; «використання в мовленні інтонаційних засобів виразності» – 10%; «не зловживати рухами, коли розмовляєш» – 4%; «володіти технікою мовлення» – 6% опитаних.

Відповіді на запитання «Які засоби виразності ви знаєте?» виявилися неочікуваними. Так, змогли назвати «тільки інтонацію» – 52% респондентів; «силу голосу, помірний темп» – (28%); «наголос» – (8%); «міміку, жести» – (4%); «різні засоби» – (4%), «не пам'ятаю, забула» – (4%).

Відповідаючи на запитання «Як Ви працюєте над виразністю свого мовлення?», жоден з опитаних не зміг відповісти. Усі відповіді були негативними, при цьому вихователі посилались на те, що не вистачає часу на мовну самоосвіту.

У відповідях на запитання «Які методи та прийоми Ви використовуєте для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку?» було зазначено: «скоромовки, чистомовки для виховання дикції і темпу мовлення» – 18% опитаних; «ігрові вправи для розвитку мовленнєвого дихання, сили голосу» – (22%); «вірші класиків і сучасних поетів вивчаємо напам'ять і працюємо над їх виразним читанням» – (24%); «малі жанри фольклору, пісні, мирилки, лічилки, голосилки» – (16%); «ігри-драматизації за змістом казок, імітація голосу казкових героїв» – (12%); «ігри на закріплення темпу, сили голосу, наголосів» – (8%) респондентів.

Щодо останнього запитання «Що Ви можете побажати студентам щодо розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів?», було висловлено такі пропозиції: «не приймати на факультети дошкільного виховання молодь з мовними вадами» – 28% опитаних; «треба ввести навчальний предмет «Риторика» – 12%; «більше практичних занять з культури мовлення, техніки мовлення» – 40%; «потрібні мовленнєві тренінги, хоча б на комерційній основі» – 14%; «бути сумлінним студентом» – 6%.

Отже, аналіз відповідей вихователів-практиків щодо сутності виразного мовлення, засобів і методів його розвитку в дітей засвідчило, що не всі вихователі розуміють змістове начинення поняття «виразне мовлення», не змогли вони правильно назвати і засоби виразності. З'ясувалося, що ніхто із вихователів не працює над виразністю свого мовлення, водночас вони висловили бажання відвідувати тренінги на комерційній основі. Щодо роботи з дітьми з розвитку їхнього виразного мовлення, то майже всі опитані одностайні у використанні художніх текстів, малих жанрів фольклору, ігор за змістом художніх творів.

Наступний етап пошуково-розвідувального експерименту передбачав анкетування студентів ОКР «Спеціаліст», ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного педагогічного університету, Криворізького національного університету. В анкетуванні взяли участь 350 студентів (див. Додаток Б). Задля цього було розроблено анкету за такими блоками: когнітивний, мотиваційний, професійно-методичний. Опишемо одержані результати за когнітивним блоком.

Відповіді на перше запитання «Назвіть малі жанри українського фольклору, які рекомендовані програмою з навчання і виховання дітей дошкільного віку?» виявилися такими: «прислів'я, загадки» – 28% опитаних; «забавлянки, скоромовки, казки» – 32%; «загадки, прислів'я, казки, забавлянки, пісні, скоромовки» – 18%; «приказки, утішки, українські народні пісні, лічилки» – 12%; «заклички, байки» – 6%; «вірші, коротенькі оповідання, примовки» – 4% респондентів. Зазначимо, що такі жанри, як гуморески, надокучливі (нескінченні) казки, мирилки, дражнилки, веснянки, колядки, щедрівки ніхто з студентів не згадав.

Друге запитання вимагало з'ясувати обізнаність майбутніх вихователів з творами дитячих письменників, поетів. Як з'ясувалося, назвали 3-поміж письменників К. Ушинського, В. Сухомлинського, М. Коцюбинського –

(58%) опитаних, Лесю Українку, Івана Франка – (22%); Оксану Іваненко – (10%); М. Вінграновського – (8%); В. Чухліба – (2%).

Щодо дитячих поетів усі студенти (100%) назвали Т. Шевченка, Г. Бойка, Н. Забілу, П. Воронька. З-поміж інших відповіді виявилися такими: Марійка Підгірянка, М. Стельмах, Д. Павличко, Л. Костенко, В. Багірова – 44%; П. Глазовий, Євген Гуцало, О. Сенатович, М. Познанська, М. Сингаївський – 26 %; М. Рильський, Олена Пчілка, Олександр Олесь, Л. Глібов – 12%; Г. Демченко, В. Симоненко, А. Костецький – 10%; С. Жупанін, Т. Коломієць – 8% опитаних.

Відповідаючи на запитання «Чи підготували Ви для своєї професійної діяльності портфоліо з художніми текстами відповідно до програмових вимог дошкільного навчального закладу?», з'ясувалося, що ніхто з майбутніх вихователів не підготував портфоліо за всіма жанрами художньої літератури. Окремі студенти зібрали записані в зошитах тематичні загадки, прислів'я і приказки – 18% респондентів; нескінченні казки, скоромовки, чистомовки – 6%; лічилки – 2% студентів. Відповіді інших студентів були такими: «немає сенсу сьогодні готувати портфоліо, все є в комп'ютері, можна дібрати до кожного заняття» – 44% респондентів; «у мене є збірки казок, прислів'їв, загадок, скоромовок» – 16%; 14% майбутні вихователів не збираються виготовляти портфоліо чи купувати книжки, мотивуючи тим, що «мені це не потрібно» .

Відповідаючи на запитання «Назвіть художників (українських, зарубіжних), із картинами яких Ви будете ознайомлювати дітей у ДНЗ, відповіді були такі: серед українських художників назвали Т. Шевченка, Т. Яблонську, К. Білокур, М. Приймаченко – 28% респондентів; А. Куїнджі – (2%); І. Айвазовського – (12%). Інші студенти назвали тільки Т. Шевченка і Т. Яблонську – (38%). Серед зарубіжних художників студенти виявилися обізнаними з картинами І. Левітана (100%), І. Шишкіна (100%), В. Васнецова (82%), О. Саврасова (46%), В. Серова (32%), І. Рєпіна (20%).

На запитання «Що Ви розумієте під поняттям «виразне мовлення?» студенти відповіли таким чином: «красиве мовлення, без помилок і русизмів» – 28%; «мовлення з чіткою інтонацією, помірним темпом, нормальний голос, не тихе, не крикливе, відповідає літературним нормам» – 32%; «мовлення багате на образні вирази, порівняння, метафори, примовки, фразеологічні звороти» – 14%; «мовлення, яке приємно слухати, правильна інтонація і наголоси» – 16%; «це образне, естетичне мовлення з різними літературними вставками, примовками» – 10%.

Відповіді на останнє запитання за когнітивним блоком «Які Ви знаєте засоби виразності?» виявилися такими: «мовні і немовні» – 100%; з-поміж мовних назвали «силу голосу, темп, інтонацію» – 100%; з-поміж немовних – «міміку, жести» (100%). Інші засоби виразності майбутні вихователі не змогли назвати.

За мотиваційним блоком студентам пропонувалося відповісти на запитання «Для чого вихователю потрібне виразне мовлення?». Студенти висловили свої думки таким чином: «виразне мовлення – це професійне мовлення будь-якого педагога» – 38% опитаних; «вихователь працює з найменшими дітьми, які будуть наслідувати його мовлення» – (32%); «діти наслідують більше вихователя, ніж батьків» – (6%); «мовлення вихователя – основний засіб привернути увагу дітей, виразне мовлення відразу заспокоює дітей» – (4%); «дітям приємно слухати, вони повторюють образні вирази, порівняння, красиві слова із художніх текстів, краще їх запам'ятовують» – 20% респондентів.

На запитання «Чи працюєте Ви над виразністю свого мовлення?», на жаль, відповіді були негативними (100%), при цьому студенти мотивували це таким чином: «не замислювалась, навіть, над цим» – 42% опитаних; «не вистачає часу» – (38%); «якби був гурток чи якийсь тренінг, тоді можна було б працювати» – 20% респондентів.

Щодо подальшого планування студентами самостійної роботи над увиразненням свого мовлення в майбутній професійній діяльності, відповіді

розподілилися таким чином: «не знаю, не думала, не планувала» – 58% респондентів; «якщо виникне така необхідність у процесі роботи, піду на курси з риторики» – (12%); вважають, що «їм це непотрібно» – 16% опитаних; 14% респондентів висловили побажання «ввести як навчальну дисципліну риторику».

Проаналізуємо відповіді майбутніх вихователів за професійно-методичним блоком анкетування (анкетування здійснювалось після педагогічної практики). На запитання «Яким чином Ви готувалися до занять з художнього читання?» студенти відповідали: «добираю твір за програмою або відповідно до теми заняття та пояснення незрозумілих слів» – 100% респондентів; «добираю ілюстрації, продумую ігрові прийоми, прислів'я» – (14%); «знайомлюсь зі змістом твору, продумую проблемні запитання, розігрування окремих епізодів твору» – (16%); «добираю оповідання, складаю план-конспект, добираю вправи на розвиток різних психологічних процесів, завдання з інших розділів програми» – (40%); «художні оповідання подаю у складі комплексного заняття, пов'язую його зміст із вирішенням завдань з інших розділів програми» – (30%).

На запитання «Як Ви готуетесь до заучування віршів з дітьми? Напишіть план заняття та пропозиції із заучування віршів» студенти відповіли: «вірші читаю дітям 2 рази, уточнюю слова, вирази, а потім заучуємо хором з дітьми за стовпчиками» – 28% опитаних; «читаю один раз весь вірш, потім стовпчиками заучуємо з дітьми, викликаю одну дитину, підказую, промовляємо разом, а потім хором» – (24%); «даю завдання вивчити з батьками вдома» – 12% респондентів; «вивчаємо на прогулянці, в другу половину дня з групками дітей» – (8%); «на заняттях з розвитку мовлення» – (10%); «з художньої літератури» – (4%); «індивідуально з 1 – 4 дітьми» – (6%).

Відповіді на наступне запитання «Які засоби і методи виразності Ви використовували для розвитку виразного мовлення дітей?» розподілилися таким чином: «вірші, забавлянки, пісні, гуморески» – 26% опитаних; «ігри-

драматизації за змістом художніх творів та інсценування» – (24%); «ігри, вправи на розвиток мовленнєвого дихання, сили голосу, інтонації» – (32%); «ляльковий і тіньовий театри» – (8%), «репродукції художніх картин, переказування казок і оповідань» – (10%) респондентів.

Аналіз відповідей майбутніх вихователів на запитання «Чи планували і проводили Ви тематичні заняття з розвитку виразного мовлення дітей?» засвідчив, що 70% респондентів «у дошкільному навчальному закладі не проводили таких занять, не планували як завдання під час заучування віршів»; «проводили емоційні вправи, етюди на виявлення немовних засобів виразності» – 26% опитаних; «в ході інтегрованих занять залучали дітей до діалогічного спілкування звертали увагу на інтонацію» – 4%. Інші студенти не відповіли на запитання.

Відповіді на запитання «Чи вправляєтесь Ви перед читанням дітям окремих творів, віршів у самостійному виразному читанні художніх творів?», виявилися 100% негативними.

Отже, результати анкетування як вихователів-практиків, так і студентів-випускників факультетів дошкільної освіти засвідчили, що вони здебільшого байдуже ставляться як до виразного мовлення дітей, так і до свого власного. У процесі навчання майбутні вихователі не ставлять за мету завдання з увиразнення власного мовлення. У процесі педагогічної практики майбутні вихователі не повною мірою реалізують завдання з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку, що прописано в Базовому компоненті дошкільної освіти.

Наступний етап пошуково-розвідувального експерименту передбачав з'ясування характеру самооцінки майбутніми вихователями щодо сформованості у них виразного мовлення. Задля цього студентам було запропоновано заповнити картки самооцінки (див. Додаток В.1, В.2, В.3). Результати самооцінки майбутніх вихователів щодо обізнаності з художніми текстами подано в таблиці 4.1.



Таблиця 4.1.

**Картка самооцінки щодо обізнаності студентів з художніми текстами**

Художні тексти	Знаю напам'ять			Не знаю
	Кількість художніх творів			
	До 3	До 5	До 10	
Прислів'я, приказки	20%	60%	20%	
Вірші	86%	10%	-	4%
Байки	-	-	-	100%
Забавлянки	36%	64%	-	-
Загадки	10%	80%	10%	-
Мирилки	20%	-	-	80%
Лічилки	70%	10%	-	20%
Скоромовки	68%	20%	2%	10%

До 5 прислів'їв та приказок знають напам'ять 60% майбутніх вихователів, віршів – (10%), забавлянок – (64%), загадок – (80%), лічилок (10%), скоромовок – (20%). Власну обізнаність з 10 художніми творами різних жанрів засвідчили: прислів'я, приказки – (20%), загадки – (10%), скоромовки – (2%). Не знають напам'ять віршів – 4% майбутніх вихователів, байок – 100% вихователів, мирилок – (80%), лічилок – (20%), скоромовок – 10% майбутніх вихователів. Дані самооцінки майбутніми вихователями виразного мовлення подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

**Картка самооцінки виразного мовлення майбутніх вихователів**

Види мовлення	Характеристика мовлення		
	Завжди (3 бали)	Подекуди використовую засоби виразності (2 бали)	Мовлення не виразне (0 балів)
Діалогічне	15,77%	22,55%	61,68%
Монологічне	12,88%	13,66%	73,46%

Як бачимо з таблиці, власне діалогічне мовлення оцінюють як виразне 15,77% респондентів, 22,55% подекуди використовують у діалогічному мовленні засоби виразності, 61,68% опитаних оцінюють власне діалогічне мовлення як таке, «що позбавлене виразності», «є звичайним». У монологічному монологічному мовленні засоби виразності використовують

12,88% опитаних, 13,66% лише подекуди увиразнюють власне монологічне мовлення, 73,46% респондентів оцінюють власне монологічне мовлення як невиразне.

Наступна картка самооцінки передбачала з'ясування, які саме засоби виразності мовлення використовують у мовленні майбутні вихователі. Результати самооцінки використання засобів виразності в мовленні представлено в таблиці 4.3.

**Таблиця 4.3.**

**Картка самооцінки використання майбутніми вихователями засобів виразності**

Ситуація спілкування	Мовні	Не використовую	Немовні	Не використовую
Діалогічне	26%	74%	45%	55%
Монологічне	13%	87%	34%	66%

Як засвідчив аналіз результатів картки самооцінки майбутніми вихователями використання засобів виразності у своєму мовленні, в діалогічному мовленні використовують засоби виразності 26% опитаних, 74% – не використовують; у монологічному мовні засоби виразності використовують 13% майбутніх вихователів (87% – не використовують), немовні засоби виразності в розмовному монологічному вживають – 34% студентів, (66% – не вживають). Отже, отримані результати самооцінки не можна вважати об'єктивними, оскільки більшість студентів не змогли адекватно оцінити виразність власного мовлення.

Наступний етап експерименту передбачав з'ясування стану програмно-методичного забезпечення розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, задля цього було здійснено аналіз навчальних планів та програм щодо дисциплін мовознавчого та фахового спрямування.

Простежимо, яким чином визначені завдання відображено у змісті мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів. Подаємо витяг із навчального плану спеціальності «Дошкільне виховання» за напрямом 6.010101 – «Дошкільна освіта» рівня «Бакалавр» (див. таблицю 4.4).

**Таблиця 4.4.**

**Витяг з навчального плану спеціальності «Дошкільне виховання»**

Назва навчальної дисципліни	Курс	Кількість кредитів (модулів)	Кількість годин			
			Всього годин	Аудиторні години	Самостійна робота	Індивідуальні завдання
Українська мова за професійним спрямуванням	Перший	3	90	80	8	2
Культура мовлення та виразне читання	Перший	4 (3)	120	62	40	8
Дитяча література	Перший	3	132	68	22	-
Методика ознайомлення дітей з українським народознавством в дошкільному навчальному закладі	Другий	3 (3)	90	38	52	8
Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання рідної мови	Третій	5	150	114	30	6
Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах	Третій	2 (2)	60	40	16	4

Як видно з таблиці, до навчальних планів спеціальності «Дошкільне виховання» за напрямом «Дошкільна освіта» 6.01010101 включено цикл дисциплін, які спрямовані на мовленнєву підготовку майбутніх вихователів. Так, студентами упродовж навчання (перший-четвертий курси) опановуються такі навчальні дисципліни: на першому курсі – «Сучасна українська літературна мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура мовлення та виразне читання», «Дитяча література»; на другому курсі – «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільному навчальному закладі»; на третьому курсі – «Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання рідної мови», «Методика

організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах». Навчальним планом передбачено достатню кількість нормативних фахових дисциплін мовознавчої спрямованості, водночас кількість кредитів із фахових методик не можна назвати достатньою. У цьому зв'язку проаналізуємо робочі програми з означених курсів.

Так, програма нормативної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», що викладається на першому курсі, складається з трьох модулів. Перший змістовий модуль «Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування» містить такі теми: Тема 1. «Державна мова – мова професійного спілкування», де розкриваються питання характерних ознак мови професійного спілкування; мовної, мовленнєвої, комунікативної професійної компетенції.

Тема 2. «Основи культури української мови», в якій висвітлюються: комунікативні ознаки культури мовлення; з-поміж яких розглядається й виразність мовлення як така комунікативна ознака, що досягається розкриттям власного ставлення до предмета мовлення, застосуванням виражальних засобів та технічних чинників виразності.

«Комунікативна професіограма фахівця» позиціонується в процесі вивчення курсу як професійний портрет фахівця, що включає з-поміж інших професійно-значущих характеристик ще й уміння адекватно послуговуватися тропами, риторичними фігурами, володіти навичками вербалізації. При вивченні теми наголошується на ролі словників у підвищенні мовленнєвої культури.

Тема 3. «Стилі сучасної української мови в професійному спілкуванні» передбачає ознайомлення майбутніх вихователів з ознаками тексту як формою реалізації мовленнєво-професійної діяльності, його основними ознаками: зв'язність та її формальні показники (лексичні, стилістичні, інтонація, наголос, паузи, ситуації спілкування тощо). Проте текст не розглядається як засіб увиразнення мовлення майбутніх вихователів.

Другий модуль «Професійна комунікація» містить такі теми: «Спілкування як інструмент професійно діяльності», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового мовлення», «Форми обговорення професійних проблем» тощо. Практичний блок містить завдання, які розраховано на студентів усіх спеціальностей. Зауважимо, що у програмі не визначено конкретних завдань з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, а також не відображено методичні орієнтири процесу увиразнення їхнього мовлення.

Навчальна програма курсу «Основи культури й техніки мовлення», що викладається паралельно з дисципліною «Українська мова за професійним спрямуванням» у 1 семестрі на першому курсі, передбачає опанування майбутніми вихователями: основ культури мовлення; стилістики мовних ресурсів. Метою навчальної дисципліни є підготовка студентів до безпосередньої словесної дії (читання й розповідання творів різних жанрів).

З-поміж завдань навчальної дисципліни визначено такі: вироблення умінь і навичок правильного й доцільного використання слів у різних ситуаціях мовлення, вироблення навичок культурного мовлення. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми майбутні вихователі мають оволодіти засобами культури й техніки мовлення; типами керування диханням у процесі мовлення, читання; правильною й чіткою дикцією, силою, чистотою й висотою голосу, орфоепічними нормами вимови; вмінням розрізняти літературні роди та жанри; умінням виразно читати твори художньої літератури різних жанрів; вмінням членувати тексти на мовні такти; професійним володінням мистецтвом слова.

Теоретичний блок навчальної дисципліни передбачає ознайомлення майбутніх вихователів із комунікативними ознаками культури мовлення; стилістичними можливостями слова, виражальними засобами художнього мовлення; поетичними тропами (метафора, метонімія, синекдоха); стилістичною характеристикою фразеологізмів (фольклорних та народнопоетичних), багатозначністю слів (синоніми, антоніми, оксюморон);

етапами публічного виступу оповідача та підготовки до нього; технікою виразного читання (голос, дикція, дихання, позамовні засоби виразності); особливостями виразного читання вголос, особливостями виконання прозових, поетичних, драматичних творів; розширення умінь користуватися принципами сучасного красномовства (логічність, доречність, образність, виразність мовлення); розвиток мовної майстерності у професійних ситуаціях спілкування (проведення свят, ранків, ведення батьківських зборів); формування комунікативної компетенції майбутніх вихователів тощо. При традиційному підході до вивчення курсу (відсутність достатньої мотивації щодо розвитку мовленнєвих якостей тощо) звужують рамки у розвитку професійного мовлення майбутніх вихователів. Зауважимо, що зміст навчальної дисципліни орієнтований здебільшого на формування знань, умінь і навичок виразного читання, не враховуючи при цьому вдосконалення професійно-значущих комунікативно-мовленнєвих умінь виразного мовлення майбутніх вихователів.

У другому семестрі першого курсу майбутні вихователі вивчають дисципліну «Дитяча література», яка містить питання щодо класифікації українського фольклору, ознайомлення із творами українських письменників та поетів-класиків, опанування сучасних зразків української та зарубіжної літератури та шляхи ознайомлення з ними дітей дошкільного віку. Зазначимо, в завданнях курсу акцентується здебільшого на літературознавчій та когнітивно-народознавчій компетенції майбутніх вихователів, проте увиразнення мовлення майбутніх вихователів зразками класичної української літератури програмою курсу не передбачено.

У програмі нормативної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» передбачено теми, у яких йдеться про розвиток культури мовлення, розвиток виразного мовлення, зокрема це такі розділи: «Мовленнєве спілкування як діяльність», у якому студенти ознайомлюються з поняттями: «комунікативно-мовленнєві вміння і навички», «культура мовленнєвого спілкування дітей», «мовленнєвий етикет». У розділі «Словникова робота» передбачено

опанування студентами методик ознайомлення дітей дошкільного віку з поетичною та усною народною творчістю, збагачення словника відповідною лексикою, фразеологічними зворотами, переносним значенням слова, методикою використання малих фольклорних жанрів у роботі з дошкільниками. У розділі «Методика виховання звукової культури мовлення» студентів знайомлять зі змістом поняття «культура мовлення», її компонентами, інтонаційною виразністю мовлення та її складниками. Передбачені й такі теми, як методика розвитку образного і виразного мовлення в дітей дошкільного віку. Водночас зазначимо, що у зв'язку з надзвичайно недостатньою кількістю годин, означені теми подаються оглядово, лекційні, практичні й лабораторні заняття за цими темами відсутні.

У змісті нормативної дисципліни «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільних навчальних закладах» передбачено ознайомлення студентів зі змістом, напрямками і методикою роботи з українськими народними традиціями, оберегами, символами, усною народною творчістю (малі жанри фольклору), національними святами, іграми побуту, родинними традиціями, народними промислами, мистецтвом, поетами і письменниками. Означений матеріал може виступити одним з ефективних засобів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

У змісті дисципліни «Методика розвитку українського мовлення дітей в етнонаціональних дошкільних навчальних закладах» акцентується на методиці виховання культури українського мовлення дітей і майбутніх вихователів у полікультурному і полімовному середовищі.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Дитяча література» студенти опановують уміння: здійснювати ідейно-змістовий аналіз творів, аналізувати систему образів, художню специфіку, мову, їх освітнє та виховне значення; інтерпретувати текст на сучасному науковому рівні, формулювати запитання до твору; анотувати твори для дітей; знати короткі відомості про авторів; висловлювати аргументовану думку про прочитане.

У програмі нормативної дисципліни «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», зокрема в розділі «Сутність і структура художньо-мовленнєвої діяльності та методика її організації» розкрито сутність означеної діяльності та її складників. Розкривається методика розвитку в дітей таких видів компетенцій, як пізнавально-емоційна, оцінювально-етична, художньо-мовленнєва, мовленнєво-творча, образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва та театральнo-мовленнєва компетенції. У розкритті змісту і методики формування означених компетенцій розглядаються такі мовленнєві якості особистості, як образність, виразність, естетичність. Перший змістовий модуль передбачає вивчення таких питань, як: розвиток образного мислення, спеціальних мовних здібностей, розвиток креативності мовлення дітей дошкільного віку; методичні орієнтири організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку; ознайомлення з принципами добору літературних творів та ознайомлення з ними дітей дошкільного віку. Деякі теми дублюють зміст навчальних курсів «Дитяча література» та «Методика ознайомлення дітей з українськими народознавством».

Як засвідчив аналіз ОКХ та ОПП напряму «Дошкільна освіта» вищих навчальних закладів, у мовознавчому та фаховому циклах відсутні навчальні дисципліни, кінцевий результат вивчення яких передбачає розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів. Проте опанування майбутніми вихователями окремих теоретичних відомостей щодо класифікації засобів виразності, їх функцій в усному мовленні; питання щодо теоретико-методичного, психолого-педагогічного обґрунтування методики роботи з художніми текстами різних жанрів; організації діяльності з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку, методичних аспектів роботи з художньою літературою з дітьми дошкільного віку є кінцевим результатом вивчення означених вище дисциплін.

Зауважимо, що спільним у вивченні вищезазначених дисциплін є текстоцентричний вектор організації мовленнєвої діяльності. Робота



майбутніх вихователів з текстами виступає підґрунтям організації їхньої мовленнєвої діяльності, проте наразі відсутні конкретні методичні рекомендації щодо увиразнення мовлення студентів готовими мовними кліше, міні-текстами, текстами культурно-значеннєвої професійно-орієнтованої спрямованості. Отже, вважаємо, що інтеграція дисциплін мовознавчого та фахового циклу сприятиме успішності процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

Зазначимо, що у типових робочих програмах усіх проаналізованих дисциплін мовознавчої та фахової спрямованості так чи так йдеться про розвиток культури мовлення, виразності й образності в дітей дошкільного віку. Вбачаємо, що завдання з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів насамперед мають відповідати змісту мовної освіти дітей дошкільного віку, отже, бути професійно-спрямованими. Оскільки в започаткованому дослідженні йдеться про розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, розглянемо зміст Державного стандарту – Базового компонента дошкільної освіти [38]. Подаємо зміст освітньої лінії Базового компонента дошкільної освіти у світлі розвитку виразного мовлення дошкільників (див. таблицю 4.5.)

Зміст мовленнєвого розвитку випускників дошкільних навчальних закладів позиціоновано в освітній лінії «Мовлення дитини» за відповідними мовленнєвими компетенціями. Так, фонетична компетенція дошкільного навчального закладу передбачає оволодіння дитиною такими мовленнєвими вміннями: «чітко вимовляє всі звуки рідної мови і звукосполучення відповідно до орфоепічних норм; має розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонemi; оволодіває мовними і немовними засобами виразності та прийомами звукового аналізу слів; розуміє звуковий склад рідної мови».

За змістом лексичної компетенції дитина «повинна набути образності мовлення», що характеризуються наявністю в активному словниковому запасі дошкільників «синонімів, антонімів, епітетів, метафор, багатозначних слів,

фразеологічних зворотів; прислів'їв, приказок, утішок, загадок, скоромовок, формул мовленнєвого етикету, форм звертання до дорослих і дітей [38].

**Таблиця 4.5.**

**Зміст освітньої лінії «Мовлення дитини» за БКДО (у ракурсі розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку)**

<b>Зміст освіти</b>	<b>Результати освітньої роботи</b>
<b>Фонетична компетенція</b>	Регулює темп мовлення та гучність голосу залежно від ситуації спілкування; використовує мовні, інтонаційні та немовні засоби виразності; чітко вимовляє всі звуки рідної мови і звукосполучення відповідно до орфоепічних норм; має розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонеми; оволодіває мовними і немовними засобами виразності та прийомами звукового аналізу слів; розуміє звуковий склад рідної мови
<b>Лексична компетенція</b>	Вживає в мовленні синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Мовлення набуває виразності. В активному словниковому запасі дошкільників наявні синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, фразеологічні звороти; прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки, формули мовленнєвого етикету, форми звертання до дорослих і дітей
<b>Діалогічна компетенція</b>	Передає словами і мімікою свою готовність спілкуватися; вживає відповідні ситуації спілкування мовні і немовні засоби виразності; вживає в мовленні лагідні й пестливі слова.
<b>Мовленнєва компетенція</b>	Розповідає, оцінює, розмірковує, використовуючи мовні, позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.
<b>Комунікативна компетенція</b>	Комплексне застосування мовних і немовних засобів виразності з метою комунікації

Показником діалогічної компетенції дошкільників є вміння «передавати словами і мімікою свою готовність спілкуватися, ...вживати в мовленні лагідні, пестливі слова, вміння використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності» [38, с. 23]. Сформованість комунікативної компетенції передбачає комплексне застосування дитиною мовних і немовних засобів виразності з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях [38, с. 18].

Зауважимо, що авторами програми визначено змістовий аспект розвитку мовлення дошкільників різних вікових груп, що передбачає: збагачення словника дітей образно-поетичними виразами, порівняннями,

фразеологізмами, приказками, прислів'ями; розвиток інтонаційної виразності мовлення (темп, сила голосу, інтонаційне забарвлення мовлення тощо); дотримання відповідної інтонації при продукуванні зв'язного мовлення та ін. Зазначимо, що для того, щоб розвивати і збагачувати мовлення дитини мовними і немовними засобами виразності, вихователі повинні бути взірцем для дітей щодо виразного мовлення. Для розвитку виразного мовлення в дітей дошкільного віку майбутні вихователі мають бути: обізнані з текстами художніх творів, знати їх напам'ять, розуміти переносне значення слова та етимологічне значення фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок; розуміти, вживати в мовленні та вміти пояснювати переносне значення слів дітям дошкільного віку; володіти засобами мовної і немовної виразності тощо.

Отже, на нашу думку, процес розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів має спрямовуватись у двох проекціях. Перша проекція передбачає розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів, увиразнення їхнього мовлення засобами культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів, образною, виразною лексикою, готовими мовними кліше, формування в них мовленневих умінь, що сприяють розвитку виразності їхнього мовлення. Друга – передбачає організацію навчально-мовленневої діяльності майбутнього вихователя, що має за мету використання набутих мовленневих умінь у процесі педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі.

#### **4.2. Критеріальний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів**

З'ясуємо насамперед дефініцію поняття «критерій». За термінологічними джерелами критерій визначається як: «ознака, на підставі якої здійснюється оцінка чогось, мірило, умовно прийнята мірка, що дозволяє здійснити вимірювання об'єкта і на підставі цього оцінювати його» [457, с. 271]; «засіб для судження, міркування; ознака, на основі якої

здійснюється оцінка чого-небудь» [81, с. 83]; «сукупність ознак, на основі яких складається оцінка педагогічних умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям» [210, с. 434]; «підстава для оцінки, визначення або класифікації об'єктів оцінювання, визначення й вираження за допомогою умовних знаків, балів умінь та навичок учнів (особистості) відповідно до вимог програм... це об'єктивні показники вираженості знань, умінь і навичок, компетентності, які виявляються шляхом спостереження за ходом виконання завдань чи шляхом аналізу представленого результату. Критерії оцінки можуть бути прив'язані до певних рівнів виявлення компетентностей, наприклад, низький, середній, високий, у цьому випадку оцінювання стає критеріально-рівневим» [604, с. 129].

У наукових педагогічних дослідженнях диференціюють критерії за різними педагогічними напрямками: критерії ефективності педагогічного процесу, професійної освіти, критерії освіченості, виховного процесу, статистичні критерії, критерії оцінки якості педагогічної діяльності тощо. Так, наприклад, критерії освіченості (розвинутості) особистості визначають як «показники, що включають: якість, чіткість і системність понять, якими оперує людина; означеність, конкретність і гнучкість мислення; вміння ставити запитання, висувати і верифікувати гіпотези; усвідомлення зв'язку між предметами і явищами, тенденцій у розвитку процесів; кількість і якість розумових процесів і продуктивність праці [174, с. 245-246].

Критерії якості педагогічної діяльності розглядають як ознаки, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам; вони призначені для якісної характеристики педагогічної діяльності через кількісну міру досягнення проектованої мети, яка закладена в сукупності вимог, описовій чи графічній моделі, заданих нормах чи стандартах тощо [210, с. 435].

Учені (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк) визначають критерії оцінювання різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання

диктантів, діалогічного мовлення, усного мовлення тощо). Так, наприклад, учені подають своє бачення критеріїв відбору текстів для слухового сприймання як ознак, за якими визначається дидактична спрямованість навчальних текстів задля аудіювання. Текст має відповідати поставленій меті; мати фабулу, бути динамічним, зрозумілим за контекстом; чіткість вираження основної думки (логіко-сміслова структура тексту), повне оформлення – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні норми» [604, с. 128].

Критерії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як показники (ознаки) розвиненості виразного мовлення: його нормативність, чистота, естетичність, емоційність, образність, експресивність, наявність мовних і немовних засобів виразності; багатство словника за рахунок культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів (прислів'я, приказки, примовки, скоромовки, загадки, вірші, пісні, байки, оповідання тощо), здатність варіювати мовні і немовні засоби виразності в різних ситуаціях спілкування.

Відповідно до компетентнісного підходу в дослідженні було визначено такі критерії: мотиваційна, когнітивно-народознавча, мовленнєво-комунікативна, експресивно-креативна, оцінно-рефлексивна компетенції.

Опишемо означені критерії.

**Мотиваційна компетенція з показниками (К1):** усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення; наявність інтересу та вмотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; позитивна налаштованість на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у власному мовленні як засобів виразності в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

**Когнітивно-народознавча компетенція з показниками (К2):** обізнаність із культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями; обізнаність з репродукціями художніх картин українських художників, ілюстраціями

художників-ілюстраторів, що є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку; обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті; обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо).

**Мовленнєво-комунікативна компетенція з показниками (К3):** вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Експресивно-креативна компетенція з показниками (К4):** уміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення метамовного підтексту; уміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; уміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; уміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності.

**Оцінно-рефлексивна компетенція з показниками (К5):** уміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників; наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення. Критерії виразного мовлення майбутніх вихователів представлено в таблиці 4.6.

Отже, **мотиваційну компетенцію** визначаємо як усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами, наявність

Таблиця 4.6.

**Критерії та показники розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

№	Критерії	Показники
1.	Мотиваційна компетенція (К1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення;</li> <li>- наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення дітей лексикою культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів;</li> <li>- позитивна налаштованість на використання культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів у власному мовленні як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.</li> </ul>
2.	Когнітивно-народознавча компетенція (К2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність з культурно-значенневими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями;</li> <li>- обізнаність з репродукціями художніх картин українських художників-класиків, сучасних художників, ілюстраціями художників-ілюстраторів, що є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку;</li> <li>- обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті;</li> <li>- обізнаність з текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо).</li> </ul>
3.	Мовленнєво-комунікативна компетенція (К3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні;</li> <li>- вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування;</li> <li>- вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.</li> </ul>
4.	Експресивно-креативна компетенція (К4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту;</li> <li>- вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів;</li> <li>- вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування;</li> <li>- вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності.</li> </ul>
5.	Оцінно-рефлексивна компетенція (К5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей;</li> <li>- наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників;</li> <li>- наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення</li> </ul>

інтересу до збагачення словника дітей лексикою культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів; позитивну налаштованість студентів на активне використання означених текстів, образних виразів та інших складників виразності мовлення у їх змісті.

**Когнітивно-народознавчу компетенцію** розуміємо як обізнаність майбутніх вихователів з текстами малих жанрів українського фольклору (прислів'я, приказки примовки, скоромовки, загадки, мирилки, заклички, прозивалки тощо), наявність образних виразів із текстів українських народних і авторських казок, оповідань, віршів, гуморесок, байок, пісень, легенд; зачинів, кінцівок казкових текстів; здатність аналізувати й виокремлювати з художніх культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів мовні засоби виразності; здатність добирати до репродукцій художніх картин мовні засоби виразності, складати розповіді за змістом картин.

**Мовленнєво-комунікативну компетенцію** розглядаємо як застосування мовних і немовних засобів виразності у власному мовленні в процесі розмовного та професійного мовлення в спілкуванні з дітьми; здатність доречно добирати й використовувати культурно-значенневі професійно-зорієнтовані тексти як на заняттях, так і в повсякденні; дотримуватися правил культурної мовленнєвої поведінки та формул мовленнєвого етикету в процесі спілкування з колегами й дітьми.

**Експресивно-креативну компетенцію** розуміємо як здатність знаходити в змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-зabarвлену лексику, образні вирази, добирати синоніми до образних виразів та фразеологічних зворотів; здатність адекватно пояснювати переносне значення малих жанрів українського фольклору; доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності відповідно до умов спілкування; здатність сприймати твори українського мистецтва цілісно та аналізувати засоби виразності у їх змісті; розрізняти своєрідність українських пісенних жанрів (колискова, колядка, щедрівка), виокремлювати засоби виразності; здатність читати художні тексти (оповідання, вірші, казки, байки



тощо), застосовуючи відповідні й дотичні до їх змісту мовні й немовні засоби виразності; здатність продукувати власні твори з використанням засобів виразності культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих творів.

**Оцінно-рефлексивна компетенція** – це здатність майбутніх вихователів добирати (розробляти) мовленнєві вправи, ігри задля формування в дітей дошкільного віку адекватної самооцінки і взаємооцінки засобів виразності мовлення; здатність адекватно оцінювати виразність власного мовлення (самооцінка) і мовлення інших (взаємооцінка).

До кожного критерію було розроблено діагностувальні завдання на виявлення рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Проілюструємо прикладами завдань.

#### **Мотиваційна компетенція (К1):**

**Показник:** усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати, чи усвідомлюють майбутні вихователі необхідність увиразнювати власне мовлення.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується тест на ранжування мовленнєвих якостей мовлення вихователя: («Перед вами картка «Якості мовлення вихователя дошкільного навчального закладу» (див. Додаток Г.1). Оберіть найважливіші комунікативні ознаки виразного мовлення, які є значущими, на ваш погляд, для майбутніх вихователів. Для чого вихователю необхідне володіння комунікативними ознаками мовлення. Свою думку обґрунтуйте».) Тривалість виконання завдання – 5 хвилин.

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати чи усвідомлюють майбутні вихователі необхідність увиразнювати власне мовлення.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується визначитися шляхом ранжування, яким якостям виразного мовлення вихователя вони б надали перевагу, та обґрунтувати, чому саме. («Перед Вами картка «Якості виразного мовлення дошкільного навчального закладу» (див. Додаток Г.2), оберіть найголовніші складники виразного мовлення вихователя

дошкільного закладу. Для чого вихователю потрібно увиразнювати власне мовлення? Свою думку обґрунтуйте). Тривалість виконання – 5 хвилин.

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати чи усвідомлюють майбутні вихователі необхідність виразності мовлення в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності .

**Процедура виконання.** Студентам пропонується опис педагогічної ситуації: (*«Мати збирає трирічного Іванка вранці до дошкільного закладу. Хлопчик вередує, не хоче йти в групу, не хоче бачити вихователя. Причину небажання відвідувати дошкільний заклад пояснює: «Вона кричить на всіх, голосно розмовляє, у неї голос неприємний, і взагалі не зрозуміло, про що вона каже. А коли читає книжки, то дуже нецікаво, хочеться спати».*

**Завдання:** 1. Схарактеризувати мовлення вихователя зі слів хлопчика. 2. Визначити, які б поради Ви дали як методист, вихователю щодо її мовлення. 3. Які вимоги ставляться до якостей мовлення вихователя, на Ваше переконання? 4. Яким має бути мовлення вихователя, для того щоб привернути до себе увагу дітей дошкільного віку?

Оцінювання усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення.

Усвідомлює необхідність до увиразнення власного мовлення. Визначає виразність мовлення як професійно-значущу в мовленні вихователя. 3-поміж якостей мовлення вихователів виокремлює 10 та більше мовленнєвих якостей – 3 бали. Не переконаний у необхідності виразності мовлення в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності вихователя. До обов'язкових якостей мовлення вихователя відносить 7-8 мовленнєвих ознак – 2 бали. Виразність мовлення уважає необов'язковою комунікативною якістю мовлення. До якостей виразного мовлення відносить 4-5 якостей – 1 бал. До комунікативних якостей мовлення вихователя відносить лише 2-3 ознаки; не відчуває потреби в увиразненні власного мовлення –0 балів.

**Показник:** наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати рівень інтересу та вмотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою КЗПОТ.

**Процедура виконання:** студентам пропонуються індивідуальні тест-картки, в яких вони мають протягом 10 хвилин позначити пріоритетність в опануванні КЗПОТ задля розвитку виразного мовлення. «Перед вами тест-картка (див. Додаток Г.3). Протягом 5 хвилин вкажіть, які саме КЗПОТ слугують увиразненню мовлення майбутніх вихователів та які з них можна використовувати для розвитку мовлення дітей дошкільного віку». Свою думку обґрунтуйте. У графі «Примітка» студенти обґрунтовували інтерес до опанування КЗПОТ та мотивували, чи доцільним є використання того чи того КЗПОТ у розвитку власного виразного мовлення та виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати вмотивованість майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою КЗПОТ.

**Процедура виконання:** студентам пропонувалася індивідуальна тест-картка. Відповідаючи на запитання тест-картки, (див. Додаток Г.4), студенти мотивували доцільність КЗПОТ у розвитку власного мовлення.

Оцінювання наявності інтересу в майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення культурно-значенневими професійно-зорієнтованими текстами.

Виявляє інтерес та умотивованість до увиразнення власного мовлення та розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. Задля розвитку виразного мовлення добирає всі жанри КЗПОТ, що рекомендовані програмою для дітей дошкільного віку, укладає за їх змістом словники-мінімуми та конспекти занять для розвитку виразного мовлення засобами КЗПОТ. Також самостійно добирає КЗПОТ задля увиразнення власного мовлення та розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку – 3 бали.

Інтерес та мотивація до увиразнення власного мовлення КЗПОТ мовлення нестійкі. При доборі КЗПОТ для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку звертається лише до програм навчання та виховання дітей у дошкільному закладі. Словники-мінімуми за змістом КЗПОТ укладає, але не завжди – 2 бали.

Виявляє незначний інтерес до увиразнення власного мовлення КЗПОТ; при доборі культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів користується переважно мережею Інтернет – 1 бал. Відсутній інтерес та умотивованість до увиразнення власного мовлення та розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку засобами КЗПОТ. Словники-мінімуми за змістом КЗПОТ не укладають. У вільний час КЗПОТ не опановують – 0 балів.

**Показник:** позитивна налаштованість на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати налаштованість майбутніх вихователів на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Вказати вид заняття і які саме КЗПОТ можна використовувати з метою розвитку образного та виразного мовлення дітей дошкільного віку. 2. Які заняття можна присвятити повністю ознайомленню дітей з малими фольклорними жанрами (загадками, прислів'ями, приказками тощо). 3. На яких заняттях можливе поєднання та одночасне ознайомлення з КЗПОТ різних жанрів. Вказати, яких саме. Навести приклади. (Студентам пропонувалося заповнити таблицю «Використання КЗПОТ у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» (див. Додаток Г.5).

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати налаштованість майбутніх вихователів на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується заповнити таблицю «Використання КЗПОТ у процесі режимних моментів у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» (див. Додаток Г.6), з'ясувавши, в процесі яких режимних моментів (ранок, сніданок, прогулянка тощо), які саме малі фольклорні жанри можна використовувати з метою розвитку виразного та образного мовлення дошкільників.

Оцінювання налаштованості майбутніх вихователів на використання КЗПОТ у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

Визначає, які саме КЗПОТ доцільно використовувати в тому чи тому режимному процесі; наводить приклади КЗПОТ різних жанрів та вдало розподіляє їх за жанрами та методичною доцільністю в різних видах занять – 3 бали. Припускається помилок у визначенні доцільності використання того чи того жанру КЗПОТ у процесі режимних моментів; наводить приклади КЗПОТ для дітей дошкільного віку, але не диференціює їх за віковими групами – 2 бали.

Уважає, що КЗПОТ доцільно використовувати лише під час підготовки до свят, літературних ранків, на заняттях з художньої літератури; визначає, що КЗПОТ у процесі розвитку образного та виразного мовлення дошкільників слід використовувати лише в старших групах – 1 бал. Не визначає КЗПОТ як необхідні для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; приналежність за віковими групами та літературними жанрами не диференціює – 0 балів.

### **Когнітивно-народознавча компетенція (К2):**

**Показник:** обізнаність із культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями.

#### **Завдання 1. Конкурс «Знавці українського фольклору».**

**Мета:** з'ясувати обізнаність студентів із КЗПОТ (малими жанрами фольклору – прислів'ями, приказками, лічилками, примовками та їх лексичними особливостями. **(Перший тур).**

**Процедура виконання.** Студентам повідомляється, що на факультеті оголошено конкурс з теми «Знавці українського фольклору». Конкурс буде проходити в п'ять турів. Завдання виконуються письмово в аудиторії під керівництвом членів журі. (Примітка: студенти попередньо не були ознайомлені із завданням). Майбутнім вихователям пропонується альбом «Український фольклор для дітей дошкільного віку», в якому є тестові аркуші, які потрібно заповнити й кинути в скриньку.

Завдання першого туру вимагало написати 20 прислів'їв, 20 приказок, 10 примовок, 10 лічилок; другий етап – 20 загадок, 20 скоромовок, 10 гуморесок, 10 голосилок, 10 забавлянок (утішок).

**Завдання 2. Мета:** з'ясування обізнаності майбутніх вихователів з лексичними особливостями дібраних КЗПОТ. **(Другий тур).**

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Заповнити таблицю, зазначаючи, які саме засоби виразності використані в тому чи тому жанрі КЗПОТ. (Примітка: за кожним жанром КЗПОТ було роздано окремі картки). 2. Заповнити картки, вказуючи всі зафіксовані під час лексичного та стилістичного аналізу КЗПОТ засоби виразності. (Зміст карток подано в додатку. Див. додаток Г.7, Г.8, Г.9, Г.10)

Оцінювання обізнаності майбутніх вихователів із КЗПОТ (малих фольклорних жанрів).

Обізнаний із малими жанрами фольклору (лічилками, прислів'ями, приказками, примовками): визначає по 15-20 прикладів кожного жанру малої фольклорної форми; обізнаний лексичними особливостями кожного з жанрів українського фольклору – 3 бали. Обізнаний із малими формами українського фольклору; називає 10-12 малих фольклорних форм кожного жанру; обізнаний із лексичними особливостями малих жанрів фольклору, але не повно їх визначає – 2 бали.

Недостатньо обізнаний із малими формами українського фольклору; називає 5-10 малих фольклорних форм кожного жанру; недостатньо обізнаний із лексичними особливостями малих жанрів фольклору – 1 бал. Не

обізнаний із малими формами українського фольклору; називає 1-2 малих фольклорних форм кожного жанру; не обізнаний із лексичними особливостями малих жанрів фольклору, не визначає їх – 0 балів.

**Показник:** обізнаність з репродукціями художніх картин українських художників та ілюстраціями художників-ілюстраторів, які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати обізнаність майбутніх вихователів з українськими художниками (класики і сучасні), які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку. (**Третій тур конкурсу**).

**Процедура виконання.** Завданням другого туру конкурсу студентам пропонується: 1. Заповнити таблицю «Українські художники (класики та сучасні) (до 10 художників-класиків та 10 українських художників сучасності). 2. Назвати їхні картини для дітей дошкільного віку, рекомендовані програмами (до 20 картин художників-класиків та художників сучасності), відповідно до рекомендацій варіативних програм. 3. Зазначити, які картини українських художників доцільно використовувати в розвитку образного та виразного мовлення дітей дошкільного віку. 4. До кожної картини вказати рекомендований вік. 5. У стовпчику «Примітка» вказати, які засоби виразності можна використати при описі цієї картини, та використати для збагачення мовлення дітей за кожною картиною. 6. До кожної картини дібрати назву (чи стовпчик) вірша, уривок КЗПОТ, який би відповідав змісту картини.

**«Українські художники та їхні картини для дітей дошкільного віку»**

Художник	Його картини	Рекомендований вік дитини	Примітка
----------	--------------	---------------------------	----------

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати обізнаність майбутніх вихователів з ілюстраціями українських художників-ілюстраторів, які є методично-

доцільними в розвитку виразного й образного мовлення дітей дошкільного віку.

**Процедура виконання.** Завданням третього туру конкурсу студентам пропонується: 1. Заповнити таблицю «Українські художники-ілюстратори та їхні твори для дітей дошкільного віку». 2. Зазначити, які ілюстрації до КЗПОТ українських художників-ілюстраторів доцільно використовувати в розвитку образного та виразного мовлення дітей дошкільного віку. 3. До кожної ілюстрації вказати рекомендований вік. 4. У стовпчику «Примітка» вказати, які засоби виразності можна використати під час опису цієї ілюстрації.

**«Українські художники-ілюстратори та їхні ілюстрації за КЗПОТ для дітей дошкільного віку»**

Художник	Його картини	Рекомендований вік дитини	Примітка

Оцінювання обізнаності майбутніх вихователів репродукціями художніх картин українських художників, ілюстрацій художників-ілюстраторів, які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку.

Обізнаний з творами українських художників-класиків, художників сучасності та художників-ілюстраторів, що рекомендовані варіативними програмами; називає до 15 і більше прізвищ українських художників класиків та художників сучасності, їхні твори (15 і більше), художників-ілюстраторів (6 і більше) та 12 і більше їхніх ілюстрацій; зазначає, які картини доцільно використовувати в розвитку образного і виразного мовлення дітей дошкільного віку; вказує, які засоби виразності можна використати при описі цієї чи тієї картини; добирає прилади КЗПОТ для вираження образного змісту картини / ілюстрації (до кожної картини добирає приклади різних жанрів КЗПОТ) – 3 бали.

Обізнаний з репродукціями художніх картин українських художників – класиків, художників сучасності та художників-ілюстраторів, що рекомендовані варіативними програмами; але називає до 8-10 прізвищ



українських художників класиків та художників сучасності (4 і більше) та художників-ілюстраторів (4 і більше), їхні картини та ілюстрації (до 10); зазначає які картини доцільно використовувати в розвитку образного й виразного мовлення дітей дошкільного віку; але не вказує, які засоби виразності можна використати під час опису тієї чи тієї картини – 2 бали.

Називає до 4 – 5 прізвищ українських художників класиків та художників сучасності, їхні картини (до 5), художників-ілюстраторів (2-3 прізвища); зазначає, які картини доцільно використовувати в розвитку образного й виразного мовлення дітей дошкільного віку; не зазначає засоби виразності, які можна використати під час опису тієї чи тієї картини; не добирає прилади КЗПОТ для вираження образного змісту картини / ілюстрації – 1 бал.

Називає прізвища українських художників класиків ( 2 – 3) та художників сучасності (1-2) та їхні твори (1-2); не зазначає, які картини доцільно використовувати в розвитку образного й виразного мовлення дітей дошкільного віку; не знає художників-ілюстраторів не вказує, які засоби виразності можна використати при описі тієї чи тієї картини – 0 балів.

**Показник:** обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати рівень обізнаності майбутніх вихователів із текстами українських народних казок та їх лексичними особливостями.

**(Четвертий тур конкурсу).**

**Процедура виконання.** Завдання четвертого туру конкурсу передбачає: 1. Заповнити таблицю «Види українських народних казок» (навести до 15 назв текстів українських народних казок за різними групами). 2. Визначити, які з КЗПОТ українських народних казок можна використовувати з метою розвитку образного і виразного мовлення дітей дошкільного віку.

### «Види українських народних казок»

Українські народні казки про тварин	Чарівні українські народні казки	Соціально-побутові українські народні казки	Докучливі (кумулятивні) казки

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати обізнаність майбутніх вихователів із текстами українських народних казок та їх лексичними особливостями (п'ятий тур конкурсу).

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Заповнити таблицю, зазначаючи, які саме засоби виразності наявні в текстах українських народних казок. 2. Заповнюючи таблицю, виписати всі зафіксовані під час лексичного та стилістичного аналізу КЗПОТ засоби виразності. ( Див. додаток Г. 11).

**Завдання. Мета:** з'ясувати обізнаність майбутніх вихователів із КЗПОТ українських письменників, поетів різних жанрів.

**Процедура виконання.** Завдання шостого туру конкурсу передбачало: 1. Заповнити таблицю щодо ранжування КЗПОТ українських письменників і поетів. 2. Виокремити засоби виразності в їх структурі (див. Додаток Г.11).

Оцінювання обізнаності майбутніх вихователів із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті.

Обізнаний із КЗПОТ українських народних казок (про тварин, соціально-побутові, чарівні, безкінечні, надокучливі, кумулятивні): обізнаний із композиційними особливостями КЗПОТ українських народних казок; визначає по 10-15 прикладів кожної групи; обізнаний із лексичними особливостями українських народних казок; обізнаний із КЗПОТ українських письменників та поетів різних жанрів (оповідання, вірші, бійки, гуморески тощо): визначає по 10-15 прикладів кожної групи; обізнаний із їх лексичними особливостями; вдало диференціює їх за дидактичною

доцільністю в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку – 3 бали.

Обізнаний із КЗПОТ українських народних казок (про тварин, соціально-побутові, чарівні, надокучливі, кумулятивні) та їх композиційними особливостями; визначає по 7-10 прикладів казкових текстів кожної групи; обізнаний із лексичними особливостями українських народних казок; визначає по 7-10 прикладів кожної групи; обізнаний із лексичними особливостями українських письменників та поетів різних жанрів; але не дуже вдало диференціює їх за дидактичною доцільністю в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку – 2 бали.

Обізнаний із КЗПОТ українських народних казок (про тварин, соціально-побутові, чарівні); не називає безкінечні, надокучливі, кумулятивні; не визначає, на яких заняттях можна використовувати з метою розвитку виразного й образного мовлення дошкільників; визначає 4-5 прикладів казкових текстів кожної групи; лексичні особливості українських народних казок не визначає; обізнаний із КЗПОТ українських письменників та поетів різних жанрів (переважно називає лише вірші, оповідання); визначає менше 5-6 прикладів українських народних пісень кожної групи; не обізнаний із лексичними особливостями українських письменників та поетів різних жанрів – 1 бал.

Обмежено обізнаний із КЗПОТ українських народних казок (про тварин, соціально-побутові, чарівні, безкінечні, надокучливі, кумулятивні; називає 1-2 приклади КЗПОТ українських народних казок; не обізнаний із лексичними особливостями українських народних казок; називає 1-2 приклади КЗПОТ українських письменників та поетів різних жанрів; не обізнаний із лексичними особливостями українських письменників та поетів різних жанрів – 0 балів.

**Показник:** обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо).

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати обізнаність майбутніх вихователів із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо). (**Сьомий тур конкурсу**).

**Процедура виконання.** Завдання сьомого туру конкурсу передбачало:  
1. Заповнити таблицю щодо ранжування КЗПОТ українських народних пісень та їх видів. 2. Виокремити засоби виразності в їх структурі. (див. Додаток Г.12)

Оцінювання обізнаності майбутніх вихователів із КЗПОТ українських народних пісень.

Обізнаний із КЗПОТ українських народних пісень (колядки, гаївки, щедрівки, веснянки, жнивварські тощо): визначає по 10-15 прикладів кожної групи; обізнаний із лексичними особливостями українських народних пісень; вдало диференціює їх за дидактичною доцільністю в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку – 3 бали.

Визначає по 7-10 прикладів кожної групи; обізнаний із лексичними особливостями українських народних пісень; але не дуже вдало диференціює їх за дидактичною доцільністю в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку – 2 бали.

Обізнаний із КЗПОТ українських народних пісень (переважно називає лише колядки, щедрівки та веснянки); визначає менше 5-6 прикладів українських народних пісень кожної групи; не обізнаний із лексичними особливостями українських народних пісень – 1 бал. Називає 1-2 приклади КЗПОТ українських народних пісень; не обізнаний із лексичними особливостями українських народних пісень – 0 балів.

### **Мовленнєво-комунікативна компетенція (КЗ):**

**Показник:** уміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів застосовувати лексико-семантичні засоби виразності при складанні власних письмових текстів.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується завдання: 1. Написати казку про улюблену пору року для дітей дошкільного віку. 2. При складанні казки використовувати кольори (*червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий, чорний, коричневий, рожевий*). *Наприклад: чорний – зорана земля, вороння, сльози*). 3. При складанні казки використовувати засоби виразності мовлення. 4. Розписати текст у партитурі. 5. Підготуйте складений вами текст до читання (розповідання) перед аудиторією. 6. Дайте класифікацію засобів виразності, які було використано у складеному тексті.

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів застосовувати стилістичні засоби виразності при складанні власних письмових текстів.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується завдання: 1. Скласти монофон. 2. Скласти якомога більше монофонів на літери, які зустрічаються в їхньому імені та прізвищі. Наприклад, ім'я Анастасія Русалкіна. Монофони за звуками цього імені „Н”, „С”, „Р”, „К”.

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів застосовувати в мовленні інтонаційні засоби виразності.

**Процедура виконання:** студентам пропонується промовити фразу з різною інтонацією (*здивування, хвилювання, радості, горя, печалі, питальною, окличною, розповідною, нейтральною, суб'єктивною (з позитивним або негативним забарвленням, напружено, розслаблено, вимогливо, прохання, недовіри, образи, огиди, погрози,*); з різним тембровим (*голосно, тихо, пошепки, дуже голосно, прокричати*) та темповим (*швидко, дуже швидко, неквапливо, повільно*) забарвленням.

**Пропоновані фрази:** *Коли нарешті ти зрозумієш, що приборати у себе в кімнаті це твій обов'язок; запорука здоров'я – це дотримання режиму*

*дня; донечко моя я тебе люблю; на вулиці так спекотно; я сподіваюсь, що цього разу все у тебе буде гаразд; головне у житті – це вдача; добре коли у тебе є друзі; краса – запорука щастя; основне у вихованні дитини – любов, довіра, інше немає сенсу тощо).*

**Завдання 4. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів застосовувати в мовленні фонетичні засоби виразності в мовленні.

**Процедура виконання:** студентам пропонується завдання: 1. Прочитати подані КЗПОТ (казка, оповідання). 2. Виокремити в структурі текстів фонетичні засоби виразності. 3. Класифікувати наявні фонетичні засоби виразності в тексті. (Тексти представлено в додатку. Див. додаток Г.13).

**Завдання 5. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів застосовувати синтаксичні засоби виразності в мовленні.

**Процедура виконання:** Студентам пропонується: 1. Прочитати виразно текст. 2. Розставити паузи (визначити вид паузи). 3. Розставити логічний та фразовий наголоси. Зазначити, які синтаксичні засоби виразності використано автором твору. (див. Додаток Г.14)

**Варіант 2.** Студентам пропонується скласти власний письмовий текст, розрахований на дітей дошкільного віку (оповідання, казку, розповідь, опис – на вибір). 2. При складанні тексту використовувати синтаксичні засоби виразності.

**Завдання 6. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів застосовувати морфологічні засоби виразності в мовленні.

**Процедура виконання:** Студентам пропонується завдання: 1. Прочитати виразно подані тексти. 2. Визначити, які морфологічні засоби вжито в поданих текстах.

**Завдання 8. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів застосовувати словотворчі засоби виразності в мовленні.

**Процедура виконання:** студентам пропонується: 1. Дібрати до поданих слів синоніми, утворити до цих синонімів синонімічні рядки. 2. З трьома синонімами (на вибір) скласти зв'язний текст.

**Пропоновані слова:** *стозвукій, квітчастий, бездара, лебедіти, чухрати, білобровий, скоробреха, дженджик, червоний, тощо.*

Оцінювання вміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні.

При складанні власних текстів використовують у мовленні тропи, засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі); мовлення характеризується асоціативністю, емоційністю, експресивністю та образністю; продукують монофони зв'язні за змістом (6-7 речень) – 3 бали.

Використовують у мовленні тропи, засоби виразності (інтонаційні, лексичні, стилістичні, синтаксичні, словотворчі). При складанні власних текстів використовують у мовленні засоби виразності; визначаються асоціативність, образність та експресивність мовлення; при складанні монофонів кількість речень у кожному з текстів обмежується (5-6 речень) – 2 бали.

Використовують у мовленні тропи, засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, синтаксичні, словотворчі). Визначаються виразність мовлення, але дещо обмежена (переважно в мовленні присутні лише епітети, якісні прикметники тощо); при складанні монофонів кількість речень у кожному з текстів обмежується (3-4 речення) – 1 бал.

Використовують у мовленні тропи, засоби виразності (інтонаційні, лексичні). Власні тексти складає; виразність мовлення відсутня; монофони складаються з 1-2 речень, при цьому використовуються прийменники, сполучники – 0 балів.

**Показник:** уміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати розвиток вміння студентів доречно використовувати мовні засоби виразності відповідно до ситуацій спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам запропоновано ситуації спілкування: спілкування з одногрупниками; спілкування з дітьми дошкільного віку; спілкування з батьками; спілкування з колегами по роботі. (зміст ситуацій представлено в додатку. Див. додаток Д.1).

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати сформованість умінь добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам пропонуються тексти забавлянок та утішок. Завдання: 1. Скласти план презентації КЗПОТ забавлянок та утішок дітям раннього віку 2. Визначити, які засоби виразності доцільно використати при цьому, для підвищення впливовості текстів на свідомість дітей дошкільного віку.

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати сформованість умінь добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Продивитись відеозапис мовленнєвої ситуації «Розповідь української народної казки «Колобок». 2. Визначити, які засоби виразності використано вихователем під час розповіді казки. 3. Порадити вихователю, які засоби виразності доцільно використовувати під час розповідання казки.

**Завдання 4. Мета:** з'ясувати сформованість умінь добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Продивитись відеозапис мовленнєвої ситуації «Читання оповідання В. Сухомлинського «Найгарніша мама». 2. Визначити, які мовні та немовні засоби виразності використав вихователю під час ознайомлення із КЗПОТ дітей дошкільного віку. 3. Порадити вихователю, які засоби виразності доцільно використати під час ознайомлення дітей із текстом.

Оцінювання вміння майбутніми вихователями добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.



Використовує в мовленні вербальні (мовні) та невербальні (позамовні) засоби виразності; диференціює їх відповідно до ситуації спілкування; доречно вживає їх у ситуації спілкування з різними аудиторіями – 3 бали.

Використовує в мовленні здебільшого вербальні (мовні) засоби виразності; диференціює їх відповідно до ситуації спілкування; але не завжди доречно вживає їх у ситуації спілкування з різними аудиторіями – 2 бали.

Використовує лише мовні засоби виразності, проте не завжди; диференціює їх відповідно до ситуації спілкування; не завжди доречно вживає їх у ситуації спілкування з різними аудиторіями – 1 бал. Не вміє добирати адекватні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; не диференціює їх відповідно до ситуації спілкування; не вживає їх у ситуації спілкування з різними аудиторіями – 0 балів.

**Показник:** уміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів продукувати власне мовлення з використанням культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Скласти власний КЗПОТ за поданим початком (українську народну казку, оповідання). При складанні КЗПОТ рекомендується використовувати образні вирази, прислів'я, приказки, експресивну, емоційну, образну лексику. 2. Спроекувати педагогічну ситуацію, в якій доцільно було б використати складений текст (режимний момент, заняття (вказати розділ програми), прогулянка, тощо).

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів продукувати власне мовлення з використанням культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання. Студентам пропонується: Варіант 1.** 1. Скласти казку за змістом дитячого вірша. 2. При складанні казки сюжетну лінію дозволяється змінювати. **Варіант 2.** Скласти оповідання про

улюбленого казкового героя з вашого дитинства. Варіант 3. Скласти вірш за сюжетом вашої улюбленої казки. Варіант 4. Скласти описову (порівняльну, зіставну) загадку для дітей (молодшої, середньої, старшої) групи. Варіант 5. Скласти з улюблених казок одну. Варіант 6. Скласти власний КЗПОТ за поданим початком (серединою, кінцівкою). В усіх варіантах вправ студенти мали визначити форму роботи, тип, вид заняття, на якому доцільно було б використати складений текст.

**Завдання 3. «Рекламна пауза».** **Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів продукувати власне мовлення з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується завдання: 1. Скласти рекламу свого улюбленого мультфільму, фільму, іграшки, гри, одягу. 2. Реклама має бути оригінальною, містити образні, крилаті вислови. 3. Реклама може бути розрахована на три типи аудиторії, на вибір (студенти, батьки, діти дошкільного віку).

**Завдання 4. «Незвичні співрозмовники».** **Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів продукувати власне мовлення культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Скласти діалог: а) між дитячими іграшками, які оживають вночі, коли діти сплять; б) між домашніми тваринами. 2. Діалог має містити мінімум 20 реплік. 3. Під час складання діалогу бажано використовувати експресивну лексику. 4. Дати класифікацію засобів виразності, які були використані під час складання діалогу.

Оцінювання вміння майбутніх вихователів продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

Складає власні КЗПОТ, при цьому використовує образні вирази, прислів'я, приказки, експресивну, емоційну, образну лексику; вдало складає власні КЗПОТ на основі вже відомих, володіючи прийомами компіляції та контамінації (10-15 речень); вміє складати діалоги на задану тему; при цьому використовує засоби виразності – 3 бали.

Вдало складає власні КЗПОТ на основі вже відомих, володіючи прийомами компіляції та контамінації, прості за структурою, що майже не містять розгорнутих речень (10-11 речень) ; вміє складати діалоги на задану тему; але при цьому не завжди використовує всі доступні засоби виразності – 2 бали.

Складає власні КЗПОТ, але при цьому не використовує образні вирази, прислів'я, приказки, експресивну, емоційну, образну лексику (7-10 речень); складає власні КЗПОТ але на основі вже відомих, не володіє прийомами компіляції та контамінації (5-7 речень); вміє складати діалоги на задану тему; але при цьому не завжди використовує засоби виразності – 1 бал. Складає власні КЗПОТ; не вміє складати діалоги на задану тему, засоби виразності при цьому не використовує – 0 балів.

#### **Експресивно-креативна компетенція (К4):**

**Показник:** уміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту.

**Процедура виконання.** Студентам пропонуються літературні карти з уривками текстів українських народних казок «Дід і Коза», «Білокоров», тощо. Завдання: 1. Виписати експресивну, образну лексику з поданого уривку КЗПОТ. 2. Знайти до поданого уривку відповідник КЗПОТ, рекомендований

для прочитання в дошкільному навчальному закладі. 3. Подати класифікацію засобів виразності КЗПОТ. 4. До кожного емоційно-забарвленого слова, тропа подати відповідник – синонім. 5. Подати пояснення цього слова для дітей дошкільного віку. 6. Визначити, на яку вікову групу розраховано КЗПОТ. (зміст літературних карт представлено в додатку. Див. Додаток Д.2).

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати розвиток вміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту.

**Процедура виконання.** Студентам пропонуються літературні карти з уривками текстів українських народних казок: «Калинова сопілка». Завдання: 1. Порівняти образні вирази поданого КЗПОТ різних регіонів України (Бойківщини, Гуцульщини, Поділля, Полтавщини тощо). 2. Виписати експресивну, образну лексику з поданого уривку КЗПОТ. 3. Знайти до поданого уривку відповідник КЗПОТ, рекомендований для прочитання в дошкільному навчальному закладі. 4. Подати класифікацію засобів виразності КЗПОТ. 5. До кожного емоційно-забарвленого слова, тропа подати відповідник – синонім. 6. Подати пояснення цього слова для дітей дошкільного віку. 7. Визначити, на яку вікову групу розраховано цей КЗПОТ (зміст літературних карт представлено в додатку Д.3).

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати вміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно забарвлену лексику.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Прослухати аудіотексти КЗПОТ українських народних загадок (5 загадок). 2. Визначити, яку експресивну лексику вони почули при прослуховуванні аудіотексту. 3. Здійснити синонімічну заміну експресивної лексики українських народних загадок.

Оцінювання вміння майбутніх вихователів знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно

забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту.

Уміє знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно забарвлену лексику, аналізує її, добирає синоніми до фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту; знаходить відповідник КЗПОТ, що рекомендований варіативними програмами для дітей дошкільного віку; подає пояснення засобів виразності, доступне дітям дошкільного віку – 3 бали.

Вміє знаходити у змісті КЗПОТ емоційно забарвлену лексику, аналізує її; але не завжди доречно добирає синоніми до фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту; знаходить відповідник КЗПОТ, що рекомендований варіативними програмами для дітей дошкільного віку, але не диференціює за віковими групами; подає пояснення засобів виразності, доступне дітям дошкільного віку – 2 бали.

Знаходить у змісті КЗПОТ емоційно забарвлену лексику, не аналізує її; добирає синоніми до фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту, але за сторонньої допомоги; знаходить відповідник КЗПОТ, що рекомендований варіативними програмами для дітей дошкільного віку; не подає пояснення засобів виразності, доступне дітям дошкільного віку – 1 бал.

Знаходить у змісті КЗПОТ емоційно забарвлену лексику; не добирає синоніми до фразеологічних зворотів для підсилення їх метамовного підтексту; не знаходить відповідник КЗПОТ, що рекомендований варіативними програмами для дітей дошкільного віку; не подає пояснення засобів виразності, доступне дітям дошкільного віку – 0 балів.

**Показник:** уміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння пояснювати переносне (метамовне) значення слова у КЗПОТ українських народних загадок майбутніми вихователями дітям дошкільного віку.

**Процедура виконання.** Студентам пропонуються українські народні загадки. Студенти мають: 1. Відгадати народну загадку. 2. Згадати літературний відповідник до неї. 3. Порівняти лексичні особливості народних та літературних загадок. 4. Зазначити, в якій віковій групі доцільно використовувати пропоновані загадки. 5. Пояснити тлумачення незрозумілих (застарілих, архаїчних) слів дітям дошкільного віку. (Літературні карти за змістом українських народних загадок наведено в додатку див. Додаток Е).

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів пояснювати дітям дошкільного віку переносне значення фразеологізмів.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Визначити, на яку вікову групу розраховано фразеологізми. 2. До поданих фразеологізмів скласти текст на пояснення семантичного значення, розрахований на дітей дошкільного віку.

**Пропоновані фразеологізми:** *про вовка промовка; не все коту масниця, за вуха не відтягнути; як мед, так і ложкою; п'яте колесо до воза; і риби наловити, і ніг не замочити; великому кораблю велике плавання; вавилонське стовпотворіння; буря в склянці води* тощо. (Докладно зміст фразеологізмів, що пропонувалися в завданні, наведено в додатку. Дивись Додаток Ж).

### **Завдання 2. Тлумачення фразеологізмів.**

**Мета:** з'ясувати сформованість умінь майбутніх вихователів розуміти переносне значення фразеологізмів та пояснювати їх дітям дошкільного віку.

**Процедура виконання.** Студенти працювали з індивідуальними картами, в яких було подано тлумачення фразеологізмів. Інтелектуальна карта складалася зі 100 пояснень до фразеологічних зворотів. Прочитавши тлумачення, студент мав вписати поряд фразеологізм, який на його думку, підходив до вказаного тлумачення, або його синонімічне значення (інтелектуальну карту представлено в додатку Див. Додаток З).

На розуміння майбутніми вихователями значення фразеологічних зворотів та вміння пояснювати їх значення дітям дошкільного віку

пропонувались завдання на лексичну заміну їх синонімами, антонімами (зміст завдань представлено в додатку И.1).

Оцінювання вміння пояснювати дітям дошкільного віку зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів.

Визначає, на яку вікову групу розраховано пропоновані КЗПОТ; до поданих КЗПОТ складає текст на пояснення семантичного значення його змісту дітям дошкільного віку; вдало використовує тексти загадок, прислів'їв, приказок, фразеологізмів у певній педагогічній ситуації спілкування; для пояснення значення дітям дошкільного віку користується ІКТ (програмою Google presentation тощо) – 3 бали.

Визначає, на яку вікову групу розраховано автентичні КЗПОТ, фразеологізми; складає тексти на пояснення семантичного значення його змісту дітям дошкільного віку; не завжди використовує фразеологізм у певній педагогічній ситуації спілкування; для пояснення значення дітям дошкільного віку користується ІКТ (програмою Google presentation тощо), але не завжди добирає доступну розумінню дітей дошкільного віку анімацію за змістом ключових моментів фразеологізму – 2 бали.

Визначає, на яку вікову групу розраховано пропоновані КЗПОТ фразеологізми; до фразеологізмів складає тексти на пояснення семантичного значення його змісту дітям дошкільного віку, але не завжди розраховує його на розуміння дітьми дошкільного віку; використовує фразеологізм у певній педагогічній ситуації спілкування, але не завжди доречно – 1 бал.

Визначає, на яку вікову групу розраховано фразеологізми; не складає тексти на пояснення семантичного значення фразеологізмів дітям дошкільного віку; не використовує фразеологізм у певній педагогічній ситуації спілкування; для пояснення значення дітям дошкільного віку не користується ІКТ – 0 балів.

**Показник:** уміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати розвиток вміння студентів доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуацій спілкування.

**Процедура виконання.** Студентам запропоновано ситуації спілкування: з одногрупниками; спілкування з дітьми дошкільного віку; спілкування з батьками; спілкування з колегами по роботі. (Зміст ситуацій представлено в додатку. Див. додаток И.2).

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати уміння студентів використовувати невербальні засоби виразності під час презентації дітям дошкільного віку художніх творів.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Показати зміст КЗПОТ (вірш, прислів'я, уривок дитячої пісні), використовуючи лише невербальні засоби виразності.

Оцінювання вміння майбутніми вихователями доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

Доречно використовує невербальні засоби виразності в мовленні; застосовує їх під час презентації художніх творів дітям дошкільного віку та відповідно до ситуації спілкування – 3 бали.

Доречно використовує невербальні засоби виразності в мовленні; застосовує їх під час презентації художніх творів дітям дошкільного віку та відповідно до ситуації спілкування, але не завжди – 2 бали. Використовує невербальні засоби виразності в мовленні відповідно до ситуації спілкування, але не завжди доречно; майже не застосовує їх під час презентації художніх творів дітям дошкільного віку – 1 бал. Не використовує невербальні засоби виразності в мовленні, але не передає зміст КЗПОТ; не застосовує їх під час презентації художніх творів дітям дошкільного віку та відповідно до ситуації спілкування – 0 балів.

**Показник:** уміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності.



**Завдання 1. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів складати тексти (описи, розповіді) для дітей дошкільного віку із використанням відповідних засобів виразності.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується завдання: 1. Використовуючи відомі фразеологізми, підготувати зразок описової розповіді «Моя улюблена пора року». 2. Під час складання опису, використовувати образні вирази, фразеологічні звороти та експресивну лексику.

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати розвиток вміння складати тексти (описи, розповіді) для дітей дошкільного віку із використанням відповідних засобів виразності.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується завдання: 1. Пригадати відомий казковий зачин. 2. За поданим початком скласти продовження цієї казки 3. При складанні продовження казки, використовувати мовні виразні засоби (пропоновані казкові зачини подано в додатку. Див. Додаток И.3).

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати вміння складати тексти (описи, розповіді) для дітей дошкільного віку із використанням відповідних засобів виразності.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Прослухати фрагмент аудіотексту КЗПОТ (оповідання). 2. Визначити, які засоби виразності використано під час розповідання аудіо тексту. 3. Продовжити аудіо текст, використовуючи відповідні засоби виразності.

Оцінювання усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення.

Вміє складати тексти (описи, розповіді) розраховані на дітей дошкільного віку, які характеризуються використанням поширених речень, вставних слів, образної та експресивної лексики; при складанні та продукуванні використовує мовні та немовні засоби виразності – 3 бали.

Складає тексти (описи, розповіді), розраховані на дітей дошкільного віку; під час складання та продукування використовує переважно мовні

засоби виразності – 2 бали. Складає тексти (описи, розповіді), розраховані на дітей дошкільного віку; при складанні та продукуванні використовує мовні засоби виразності, але не завжди – 1 бал. Складає тексти (описи, розповіді), розраховані на дітей дошкільного віку, але мовні засоби виразності не використовує – 0 балів.

**Оцінно-рефлексивна компетенція (К5):**

**Показник:** уміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати розвиток вміння майбутніх вихователів добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Відеозапис з уривками конспектів занять з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. 2. Студенти мають проаналізувати подані у відеозапису мовленнєві вправи щодо доцільності їх для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення в дітей дошкільного віку. 2. Дібрати ігрові прийоми (не менше 5-6) задля самооцінки та взаємооцінки виразного мовлення дітей дошкільного віку (за змістом відеозаписів). 3. Запропонувати власні ігри на формування оцінно-контрольних дій щодо виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати сформованість вміння майбутніх вихователів добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей.

**Процедура виконання.** Студентам пропонуються: 1. Відеозаписи зі сценаріями театральних вистав, конспектів занять з різних розділів програми, та фрагменти ігрових моментів (дидактичні ігри, мовні, мовленнєві гри) для дітей дошкільного віку за змістом КЗПОТ. 2. Студенти мають проаналізувати, які мовні й немовні засоби виразності було використано вихователем (однокурсником) під час їх проведення. 3. Здійснити рефлексію використання студентом засобів виразності (мовних та немовних). 4. Заповнити таблицю

«Використання мовних засобів виразності вихователем». 5. Запропонувати власні ігри на розвиток виразного мовлення дошкільників на конкретному занятті. У графі примітка студенти мають зазначити, які б вони використали засоби виразності на цьому занятті. (Таблицю подано в додатку. див. Додаток И.4).

**Завдання 3. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей.

**Процедура виконання.** Студентам пропонуються: 1. Скласти план-конспект мовленнєвої гри (кількість ігор не обмежується) на збагачення словника дітей старшого дошкільного віку прислів'ями та приказками. 2. Дібрати ігрові прийоми, які доцільно використовувати в словниковій роботі з дітьми дошкільного віку. Термін виконання – 10 -15 хвилин.

Оцінювання вміння майбутніми вихователями добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей. Вміє добирати мовленнєві вправи та ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей – 3 бали. Добирає мовленнєві вправи та ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей, але не завжди методично виправдані – 2 бали. Не завжди добирає мовленнєві вправи та ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей –1 бал. Не добирає мовленнєві вправи та ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей – 0 балів.

**Показник:** наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується описи педагогічних ситуацій «Підготовка до літературного ранку», «Екскурсія до ботанічного саду», «Виразність понад усе». (див. Додаток И.5)

Студентам пропонується: 1. Проаналізувати мовлення вихователя (виразне / невиразне). 2. Проаналізувати мовлення дітей щодо наявності засобів виразності в їхньому мовленні. 3. Порадити вихователю, які мовні засоби виразності можна застосовувати в процесі продукування КЗПОТ з дітьми дошкільного віку.

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати наявність умінь майбутніх вихователів взаємооцінювати виразне мовлення своїх однокурсників.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Аудіозаписи та протоколів мовлення однокурсників з педагогічної практики. 2. Проаналізувати їх мовлення щодо наявності засобів виразності в їхньому мовленні. 3. Результати аналізу мовлення однокурсників занести до таблиці. (див. додаток И.6).

Оцінювання сформованості умінь майбутніх вихователів взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників.

Володіє вміннями рефлексії виразного мовлення однокурсників – 3 бали. Домінує спрямованість рефлексії на позитивні якості виразного мовлення одногрупників – 2 бали. Недосконало та некоректно здійснює рефлексію виразного мовлення одногрупників – 1 бал. Уміння здійснювати рефлексію виразного мовлення одногрупників не виявлено – 0 балів.

**Показник:** наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння студентів здійснювати самооцінювання власного виразного мовлення.

**Процедура виконання.** Студентам запропоновано виконати завдання: 1. Письмово здійснити аналіз виразних засобів, які вжито у власному письмовому тексті (опис, розповідь, казка, оповідання) 2. Класифікувати засоби виразності власного мовлення. 3. Свої спостереження занести до робочого зошиту з виразного читання.

**Завдання 2. Мета:** наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується: 1. Магнітофонний (диктофонний) аудіо запис власного мовлення, зробленого під час педагогічної практики (уривок конспекту заняття, читання художнього твору тощо). 2. Виписати до робочого зошиту засоби виразності, що використовуються у власному розмовному мовленні. 3. Класифікувати засоби виразності, що використовуються у власному мовленні. 4. Співставити самооцінку виразності власного мовлення із взаємооцінкою власного мовлення однокурсниками.

Оцінювання наявності вмінь самооцінки власного виразного мовлення майбутніми вихователями.

У повній мірі володіє уміннями саморефлексії власного виразного мовлення – 3 бали. Здійснює адекватну та об'єктивну рефлексію окремих аспектів власного виразного мовлення – 2 бали. Некоректно здійснює саморефлексію власного виразного мовлення – 1 бал. Не володіє уміннями саморефлексії власного виразного мовлення – 1 бал.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників було визначено й схарактеризовано рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. наступний параграф присвячено їх характеристиці.

### **4.3. Характеристика рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів**

За результатами виконання завдань, розроблених до кожного показника, було виокремлено рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів: креативний, продуктивний, базовий, низький. Опишемо їх.

Студенти **креативного** рівня усвідомлюють необхідність у виразненні власного мовлення культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами, виявляють інтерес і позитивно налаштовані на активне

використання означених текстів у роботі з дітьми дошкільного віку. В активному мовленні майбутніх вихователів цього рівня наявні культурно-значеннєві та професійно-зорієнтовані тексти різних жанрів (прислів'я, приказки примовки, скоромовки, загадки, мирилки, заклички, прозивалки, образні вирази із текстів українських народних і авторських казок, оповідань, гуморесок, байок, легенд, зачинів, кінцівок казкових текстів тощо). Вони вдало добирають, аналізують засоби виразності у структурі КЗПОТ. Студенти обізнані із КЗПОТ за програмами ДНЗ: називають і продукують напам'ять по 20 прикладів малих фольклорних форм, 15 українських народних казок, пісень, називають 15 і більше творів письменників і поетів, 15 і більше репродукцій художніх картин українських художників-класиків, репродукцій художників сучасності (10 і більше), ілюстрацій до КЗПОТ художників-ілюстраторів (12 і більше). Уміють складати творчі розповіді за змістом картин. Майбутні вихователі цього рівня використовують у мовленні мовні та немовні засоби виразності, доречно вживають їх відповідно до ситуацій спілкування. В їхньому мовленні наявні інтонаційні, фонетичні, лексичні, стилістичні, графічні, морфологічні, словотворчі засоби виразності. Виокремлюють у змісті КЗПОТ емоційно-забарвлену лексику, образні вирази, добирають синоніми до образних виразів і фразеологічних зворотів. Доречно пояснюють переносне значення КЗПОТ дітям, продукують власні КЗПОТ, на основі вже відомих. Адекватно оцінюють виразність свого та мовлення однокурсників.

Студенти **продуктивного** рівня усвідомлюють і позитивно налаштовані на увиразнення власного та мовлення дітей дошкільного віку культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами, натомість у них нестійкий інтерес до увиразнення мовлення культурно-значеннєвими текстами. В активному мовленні майбутніх вихователів цього рівня наявні культурно-значеннєві та професійно-зорієнтовані тексти. Вони добирають, аналізують засоби виразності у структурі КЗПОТ, хоча і не завжди вдало. Водночас студенти недостатньо обізнані із КЗПОТ за програмами ДНЗ

(називають 10–12 творів малих фольклорних форм, 7–10 українських народних казок, пісень, 7–10 творів письменників та поетів), 10 і більше репродукцій художніх картин українських художників-класиків, художників сучасності (4 і більше), ілюстрацій за змістом КЗПОТ художників-ілюстраторів (до 4 прізвищ та до 10 їхніх ілюстрацій). Уміють складати твори за змістом картин, використовуючи при цьому засоби виразності. Доречно вживають у мовленні мовні та немовні засоби виразності відповідно до ситуацій спілкування; використовують інтонаційні, фонетичні, лексичні, стилістичні, графічні, морфологічні, словотворчі засоби виразності. Знаходять у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, образні вирази, добирають синоніми до образних виразів і фразеологічних зворотів, натомість не завжди правильно пояснюють дітям переносне значення КЗПОТ, намагаються продукувати власні КЗПОТ, на основі вже відомих. Оцінка якості власного виразного мовлення і мовлення однокурсників не завжди адекватна.

Студенти **базового** рівня усвідомлюють необхідність увиразнення власного та мовлення дітей дошкільного віку культурно-значенневими і професійно-зорієнтованими текстами, водночас не виявляють інтересу до оволодіння ними. В активному мовленні майбутніх вихователів цього рівня наявна незначна кількість культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів. Вони добирають, подекуди правильно аналізують засоби виразності, що містяться у структурі КЗПОТ. Водночас студенти недостатньо обізнані із КЗПОТ за програмами ДНЗ: називають 7–8 творів малих фольклорних форм, 7–8 українських народних казок, пісень, 7–8 творів письменників і поетів різних жанрів; 4–5 репродукцій художніх картин українських художників-класиків та 2–3 художників сучасності, 2–3 ілюстрації художників-ілюстраторів. Складають розповіді за змістом художніх картин, але не завжди використовують засоби виразності. Епізодично застосовують у мовленні мовні і немовні засоби виразності, при цьому вони не завжди є доречними в ситуації спілкування. У мовленні переважають інтонаційні лексичні,

стилістичні, словотворчі засоби виразності. Студенти цього рівня знаходять у змісті КЗПОТ емоційно-забарвлену лексику, образні вирази, добирають синоніми до образних виразів і фразеологічних зворотів. Не завжди вміють правильно пояснювати дітям переносне значення КЗПОТ, продукувати власні КЗПОТ на основі вже відомих. Вони недостатньо обізнані з культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами, картинами художників. Самооцінка і взаємооцінка у них здебільшого неадекватні.

Майбутні вихователі **низького** рівня не відчують потреби в увиразненні власного мовлення, добирають КЗПОТ задля розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку, але здебільшого без урахування їхнього віку. Студенти цього рівня не обізнані з лексичними особливостями малих жанрів фольклору, називають 3–4 КЗПОТ малих фольклорних форм; 3–4 твори українських поетів і письменників різних жанрів, 2–3 репродукції картин українських художників-класиків та 1–2 художників сучасності; називають КЗПОТ українських народних казок (4–5), пісень (4–5), творів українських письменників і поетів (4–5); не знають, на яких заняттях їх можна використовувати. Студенти цього рівня обізнані з композиційними особливостями КЗПОТ українських народних казок, водночас не знають їх лексичних особливостей; складають і продукують власні КЗПОТ прості за структурою та змістом. Майбутні вихователі цього рівня добирають синоніми до фразеологічних зворотів, які не несуть лексичного і семантичного навантаження щодо підсилення їхнього виразного й образного підтексту, не можуть доступно віку пояснити значення засобів виразності дітям. Складені ними тексти (описи, розповіді) для дітей позбавлені мовних засобів виразності. Не вміють добирати мовленнєві вправи та ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дошкільників. Самооцінка і взаємооцінка виразного мовлення неадекватна (занижена / завищена).

Рівні розвитку виразного мовлення за критерієм «когнітивно-народознавча компетенція» подано в таблиці 4.7.



Таблиця 4.7.

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «мотиваційна компетенція»**

Показник	Група	Рівні %			
		Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
усвідомлення майбутніми вихователями необхідності виразного мовлення	ЕГ	6	18	31,2	44,8
	КГ	5,7	16,9	35,7	41,7
наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення дітей лексикою КЗПОТ	ЕГ	5,3	15	34,2	45,5
	КГ	5,8	14,7	32,8	46,7
позитивна налаштованість на використання у власному мовленні засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності	ЕГ	6,7	15	26	52,3
	КГ	5,7	14,7	29,8	49,8

Як засвідчує таблиця, креативний рівень розвитку виразного мовлення за показником «Усвідомлення необхідності виразного мовлення» було зафіксовано у – 6% студентів ЕГ та 5,7% – КГ; продуктивний – виявлено у 18% студентів ЕГ та 16,9% – КГ; базовий – 31,2% – ЕГ та 35,7% – КГ. На низькому рівні перебувало 44,8% студентів ЕГ і 41,7% – КГ.

Результати розвитку виразного мовлення за показником «Наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення дітей лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів» виявилися такими: 5,3% майбутніх вихователів ЕГ та 5,8% – КГ засвідчили креативний рівень; продуктивний – виявлено у 15% студентів ЕГ і 14,7% – КГ; базовий рівень засвідчили 34,2% студентів ЕГ та 32,8% – КГ. Більшість студентів 45,5% студентів ЕГ та 46,7% – КГ – були на низькому рівні розвитку виразного мовлення.

За показником «Позитивна налаштованість на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у власному мовленні як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності» на креативному рівні було 6,7% студентів ЕГ та 5,7% – КГ. 15% майбутніх вихователів ЕГ та 14,7% – КГ перебували на продуктивному рівні. 26%

студентів ЕГ та 29,8% – ЕГ засвідчили базовий рівень налаштованості на використання КЗПОТ у майбутній професійній діяльності. Переважна більшість студентів – 52,3% (ЕГ) і 49,8% – КГ засвідчили низький рівень налаштованості до використання культурно-значеннєвих текстів у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності. Проілюструємо прикладами виконання завдань студентами базового та низького рівнів розвитку виразного мовлення за критерієм «Мотиваційна компетенція». Зазначимо, що студенти базового рівня уважали «виразність» не обов'язковою якістю мовлення вихователя, з-поміж якостей виразного мовлення виокремлювали лише «виразність», «тембр», «темп», при цьому не зазначаючи інші показники техніки мовлення вихователя, які є підґрунтям їхнього виразного мовлення. З-поміж комунікативних якостей мовлення вихователя студенти називали переважно 4-5 якостей культури мовлення: правильність, чистота, логічність, ясність, зрозумілість. Свої відповіді мотивували тим, що мовлення, звернене до дітей *«має насамперед бути зрозумілим, чітким та правильним»*. Наприклад, студенти базового рівня зазначали: *«Мовлення вихователя має бути виразним. Я планую в подальшому працювати над увиразненням власного мовлення, для цього потрібно багато читати та користуватися словниками»*. До методично-доцільних в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку студенти базового рівня відносили малі фольклорні жанри (скоромовки, лічилки, загадки). Наприклад: *«Методично-доцільними в розвитку виразного мовлення дошкільників, на мою думку, є скоромовки, оскільки вони сприяють відпрацюванню важких звуків в мовленні та розвивають їхнє мовлення»*. Майбутні вихователі базового рівня відзначали, що розвиток виразного мовлення має відбуватися лише на заняттях з художньої літератури, визначаючи їх як основний вид занять. Під час режимних моментів, на думку студентів цього рівня, доцільно використовувати лише прислів'я, приказки, віршовані твори та загадки. Студенти низького рівня не усвідомлювали необхідність увиразнення власного мовлення. При ранжуванні якостей мовлення вихователя

дошкільного закладу не називали виразність з-поміж необхідних вихователю, обмежуючись лише виокремленням 1-2 показників культури мовлення, обґрунтувати свою думку не могли. Так, наприклад студенти низького рівня: *«На мій погляд, найважливішою комунікативною ознакою виразного мовлення для вихователя є ясність, щоб його розуміли діти та нормативність. Головне, щоби діти любили вихователя та поважали, а він любив їх»*. Студенти означеного рівня, заповнюючи таблиці «Використання КЗПОТ у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» та «Використання КЗПОТ у процесі режимних моментів у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» припускалися помилок, не диференціювали, використання яких саме КЗПОТ є доцільним в режимних моментах, свою думку не обґрунтовували. Так, наприклад: *«Уважаю, що під час режимних моментів не завжди є час на використання художніх творів, оскільки є купа невідкладних справ (спілкування з батьками, колегами)»; «Використання художньої літератури в режимних моментах є бажаним, але необов'язковим, оскільки діти більше люблять спілкуватися з однолітками, аніж сидіти і слухати, як читає щось вихователь. Вони всі дуже непосидючі, їм цікавіше дивитися телевізор, грати в комп'ютерні ігри. Вважаю, що інтерес до художньої літератури мають виховувати батьки, а вихователі лише підтримувати. Розвиток виразного мовлення відбувається невимушено, за бажанням дитини»*.

Кількісні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «когнітивно-народознавча компетенція» подано в таблиці 4.8.

Як засвідчує таблиця, креативний рівень розвитку виразного мовлення за показником «Обізнаність з культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями» засвідчили 6% студентів ЕГ та 6,2% – КГ. Продуктивний – було зафіксовано у 10% студентів ЕГ та 12% – КГ. Переважна більшість

студентів 44,5% – ЕГ та 43,8 – КГ знаходились на базовому рівні; відповідно на низькому 39,5% студентів ЕГ та 38% – КГ.

**Таблиця 4.8.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «когнітивно-народознавча компетенція»**

Показник	Група	Рівні %			
		Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
обізнаність із КЗПОТ (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями	ЕГ	6	10	44,5	39,5
	КГ	6,2	12	43,8	38
обізнаність з українськими художниками та репродукціями художніх картин, які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку	ЕГ	5,7	11,2	37,8	45,3
	КГ	4,8	9,8	39,7	45,7
обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті.	ЕГ	7	18,4	42,2	32,4
	КГ	6,4	17,8	41,5	34,3
обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки)	ЕГ	4	12	32,3	51,7
	КГ	3,4	11,4	35,5	49,7

Креативний рівень розвитку виразного мовлення за показником «Обізнаність з українськими художниками та репродукціями художніх картин, які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку» було зафіксовано всього у 5,7% студентів ЕГ і 4,8% – КГ; продуктивний рівень був у 11,2% студентів ЕГ та 9,8% – КГ. На базовому рівні перебувало 37,8% студентів ЕГ та 39,7% – КГ. Низький рівень було зафіксовано у 45,3% студентів ЕГ та 45,7% – КГ.

За показником «Обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті» креативний рівень

засвідчили 7% студентів ЕГ та 6,4% – КГ; продуктивний – було виявлено 18,4% студентів ЕГ та 17,8% – КГ. Переважна більшість студентів засвідчили базовий (42,2% студентів ЕГ та 41,5% – КГ) та низький (32,4% студентів ЕГ та 34,3% – КГ) рівні.

За показником «Обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки)» на креативному рівні розвитку виразного мовлення перебувало 4% студентів ЕГ та 3,4% – КГ; продуктивному – 12% студентів ЕГ та 11,4% – КГ. У 32,3% студентів ЕГ та 35,5% – КГ було зафіксовано базовий рівень. Низький рівень засвідчили 51,7% студентів ЕГ та 49,7% – КГ. Проілюструємо прикладами. Студенти базового та низького рівнів розвитку виразного мовлення за критерієм «Когнітивно-народознавча компетенція». Студенти базового рівня не називали серед казок надокучливі та кумулятивні, припускалися помилок при ранжуванні казкових текстів за групами, відчували значні труднощі під час їх лексичного та стилістичного аналізу. Студенти низького рівня, здійснюючи лексичний аналіз казкових текстів, припускалися помилок при диференціації засобів виразності. При виконанні експериментальних завдань студенти цього рівня: визначали лише лексичні засоби виразності текстів пісенних текстів; наводили приклади українських народних пісень, але припускалися помилок у їх класифікації за жанрами; з-поміж засобів виразності в текстах визначали лише епітети. Студенти низького рівня при заповненні альбому «Знавці українського фольклору» наводили мінімальну кількість текстів прислів'їв, приказок (3-4), лічилок тощо. При здійсненні стилістичного та лексичного аналізу КЗПОТ студенти не змогли правильно заповнити пропоновані таблиці, припускаючись помилок у диференціації засобів виразності. Правильно визначалися студентами лише такі: постійні епітети (*зелена трава, жовте сонечко*) та персоніфікація – олюднення тварин та неживих істот (*стіл говорить, скеля розмовляє* тощо). Майбутні вихователі цього рівня мали фрагментарні знання зарубіжних та українських художників, заповнюючи таблицю, називали лише прізвища художників, не ілюструючи

прикладми їхніх творів. Сучасних українських художників-ілюстраторів студенти майже не називали (1-2 прізвища). Мовлення студентів цього рівня було неемоційним, обмежено виразним, продуковані твори (усні / письмові) не завжди були композиційно оформлені.

Кількісні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «мовленнєво-комунікативна компетенція» подано в таблиці 4.9.

**Таблиця 4.9.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «мовленнєво-комунікативна компетенція»**

Показник	Група	Рівні %			
		Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
вміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні	ЕГ	4	11	32,4	52,6
	КГ	3,4	10,5	31,8	54,3
вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування	ЕГ	5	12,3	33,2	49,5
	КГ	4,9	12,2	32,9	50
вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням КЗПОТ відповідно ситуації спілкування	ЕГ	5,2	12,8	32,2	49,8
	КГ	4,5	11,5	31,4	52,6

Як свідчить таблиця, креативний рівень розвитку виразного мовлення за показником «Вміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні» засвідчили 4% студентів ЕГ та 3,4% – КГ; продуктивний – 11% студентів ЕГ та 10,5% – КГ. Базовий рівень було виявлено у 32,4% студентів ЕГ та 31,8% – КГ. На низькому рівні було 52,6% студентів ЕГ та 54,3% – КГ.

За показником «Вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування» креативного рівня розвитку виразного мовлення досягли 5% студентів ЕГ та 4,9% – КГ; на продуктивному – було 12,3%

студентів ЕГ та 12,2% – КГ. Базовий рівень було виявлено у 33,2% студентів ЕГ та 32,9 – КГ. На низькому рівні перебувало 49,5% студентів ЕГ та 50% – КГ.

Результати розвитку виразного мовлення за показником «Вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне, розмовне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно ситуації спілкування» виявилися такими: 5,2% студентів ЕГ та 4,5% – КГ засвідчили креативний рівень; продуктивний – було зафіксовано у 12,8% студентів ЕГ та 11,5% – КГ. Базовий рівень засвідчили 32,2% студентів ЕГ та 31,4% – КГ. Низький рівень був у 49,8% студентів ЕГ та 52,6% – КГ.

Проілюструємо окремими прикладами виконання експериментальних завдань студентами базового та низького рівнів розвитку виразного мовлення за критерієм «Мовленнєво-комунікативна компетенція». Студенти базового рівня при продукуванні творів використовували засоби виразності, але не завжди. Складені твори були невеликими за обсягом. Наприклад: виконання завдань студентами базового рівня: казка про улюблену пору року *«Кожна пора року є неповторною, дивовижною. Я обожаю літо! Для мене воно – все! Як не дивно, літом у мене день народження, у липні. Саме тому цей місяць є для мене улюбленим. Для липня характерні короткі, теплі ночі і безкрає синє небо. Я люблю липень!»*; складання монофону *«Сьогодні світить сонце. Спека стала сильною. Сашко стрибнув і стукнувся. Софія сміялась над Сашком. Соромно стало дівчинці»*. Як бачимо, в складеному монофоні відсутня композиційна структура, засоби виразності в тексті майже не використовуються.

При виконанні експериментальних завдань студенти низького рівня припускалися помилок у класифікації засобів виразності, відчували значні труднощі при складанні власних текстів (творів), які характеризувалися відсутністю логічних зв'язків, композиції. Засоби виразності в усному / писемному мовленні майбутніх вихователів цього рівня були відсутні. Наприклад, складання монофону на літеру «Н» *«Нестор ніколи не нудьгував.*

*Намагався навчитися ниряти, бо ніколи не ниряв»*; монофон на літеру «М»: *«Моя матуся мріє про наше життя, що ми будемо плавати по морях та океанах, будемо бачити багато всякого яскравого та корисного. Мандруючи, ми будемо щасливі»*. Як бачимо, монофон складається всього із 2 речень, також у тексті монофону наявні русизми «*ниряти*», «*всякого*», слова, які починаються на інші літери: «*життя*», «*плавати*», «*океанах*», «*будемо бачити*», «*всякого*», «*яскравого*», «*корисного*», що свідчить про бідний словниковий запас студентів.

Кількісні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «експресивно-креативна компетенція» подано в таблиці 4.10.

**Таблиця 4.10.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «експресивно-креативна компетенція»**

Показник	Група	Рівні %			
		Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
вміння знаходити у змісті КЗПОТ емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту	ЕГ	4	16,5	32,4	47,1
	КГ	3,7	15,2	31,8	49,3
вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів	ЕГ	5,5	13,2	32,3	49
	КГ	4,6	12,6	31,2	51,6
вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування	ЕГ	5,3	15,7	30,2	48,8
	КГ	4,4	14,2	29,5	51,9
вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності	ЕГ	4,6	17,2	30,3	47,9
	КГ	3,8	16,8	29,4	50

Як свідчить таблиця, за показником «Вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного



підтексту» засвідчили креативний рівень розвитку виразного мовлення 4% студентів ЕГ та 3,7% – КГ; продуктивний – 16,5% студентів ЕГ та 15,2% – КГ. Базовий рівень продемонстрували 32,4% студентів ЕГ та 31,8% – КГ. На низькому рівні виявилось 47,1% студентів ЕГ та 49,3% – КГ.

За показником «Вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів» на креативному рівні розвитку виразного мовлення було 5,5% студентів ЕГ та 4,6% – КГ; продуктивному – 13,2% студентів ЕГ та 12,6% – КГ. Базовий рівень засвідчили 32,3% студентів ЕГ та 31,2% – КГ. Переважна більшість студентів знаходились на низькому рівні (49% студентів ЕГ та 51,6% – КГ).

За показником «Вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування» засвідчили креативний рівень розвитку виразного мовлення 5,3% студентів ЕГ та 4,4% – КГ; продуктивний – 15,7% студентів ЕГ та 14,2% – КГ; базовий – 30,2% студентів ЕГ та 29,5% – КГ. Низький рівень був у 48,8% студентів КГ та 51,9% – КГ. Студенти цього рівня не користувались невербальними засобами виразності під час показу уривків КЗПОТ.

За показником «Вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності» креативного рівня розвитку виразного мовлення досягли 4,6% студентів ЕГ та 3,8% – КГ; продуктивного – 17,2% студентів ЕГ та 16,8% – КГ. Базовий рівень був у для 30,3% студентів ЕГ та 29,4% – КГ. Переважна більшість студентів – 47,9% студентів ЕГ та 50% – КГ засвідчила низький рівень. Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань студентами базового та низького рівнів за критерієм «Експресивно-креативна компетенція». Для студентів базового рівня було характерним намагання скласти КЗПОТ на основі прийомів компіляції та контамінації відомих сюжетів, але під час їх складання студенти не враховували композиційні особливості КЗПОТ того чи того жанру, не завжди могли визначити тип, вид заняття, на якому доречно було їх використати. Майбутні вихователі базового рівня знаходили у змісті КЗПОТ

засоби виразності, але не завжди аналізували їх за приналежністю до тієї чи тієї групи.

Студенти низького рівня не завжди правильно витлумачували лексичне значення фразеологічних зворотів. Так, наприклад, Зоя О. (базовий рівень) до фразеологізму *«Без муки нема науки»* дібрала протилежні за змістом (антонімічні) за семантичним та лексичним значенням словосполучення *«вгору глянути ніколи»*, *«без надії»*; до фразеологізму *«вавилонське стовпотворіння»* було дібрано такі близькі за семантичним значенням вирази, як-от: *«в одній упряжці з іншим»*, *«потоп»*, *«техногенна катастрофа»*, які не відображають його лексичного значення і, не розраховані на дітей дошкільного віку. Під час складання текстів на пояснення лексичного значення фразеологічних зворотів студенти низького рівня не враховували вікових особливостей дітей дошкільного віку (неправильно визначали вікову групу, на яку розрахований той чи той фразеологізм (загадка, прислів'я, приказка тощо). Наприклад: *«Я думаю, що фразеологізм «пекти раків» дітям дошкільного віку можна пояснити так - Червоніти від чого-небудь (сорому, перегрівання тощо). Це коли, щось зробиш аморальне, неприйнятне у суспільстві, те що засуджується суспільством, і це стає відомим, чи просто ти знаєш, і тебе мучить совість ти червонієш на обличчі. Або коли хтось соромить тебе і ти червонієш на обличчі»*; *«У моєму розумінні значення фразеологізму «Ловити тав» – це коли ви робите важливу справу, і тут про щось не по ділу задумались і пропустили, якусь важливу деталь, і вже не змогли довести справу до кінця, тому що збились або загубили ваші думки десь дуже далеко»*.

Студенти низького рівня при складанні власних творів для дітей (розповідь, опис) не використовували засоби виразності, складені тексти не відповідали дидактичним вимогам щодо розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. Наприклад: текст-розповідь про улюблену ляльку: *«Коли я була маленька у мене було дуже багато іграшок. Але, улюбленою була кукла Маринка, яку я дуже любила. Я завжди носила її з собою, гралася з нею,*

вкладала спати, годувала, робила їй зачіски. А одного разу я її загубила. Коли загубилася моя лялька Маринка, я дуже сумувала. Мені було грусно. Діти, а у вас є улюблені іграшки?» Як бачимо, в складеному тексті-описі є багато повторів «загубила», «загубилася», русизмів «кукла», «грусно». Складений текст не відповідає дидактичним вимогам, які ставляться до зразків-описів для дітей дошкільного віку. Студенти базового та низького рівнів, аналізуючи пропонувані відео-ситуації не завжди могли надати рекомендації вихователю, щодо доцільності / недоцільності засобів виразності в певному мовленнєвому контексті. Під час проектування педагогічних ситуацій студенти низького рівня зазначали що: «засоби виразності в мовленні вживаються не в кожній ситуації, а лише тоді, коли людина хоче привернути до себе увагу, в інших випадках виразність не є обов'язковою»; «виразність необхідна коли їм щось читаєш, засоби виразності вживають лише артисти театру та кіно». Кількісні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «оцінно-рефлексивна компетенція» подано в таблиці 4.11.

**Таблиця 4.11.**  
**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «Оцінно-рефлексивна компетенція»**

Показник	Група	Рівні %			
		Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей	ЕГ	3	11,2	37,2	48,6
	КГ	2,5	10,6	36,8	50,1
наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників	ЕГ	4,2	11,2	40,2	44,4
	КГ	3,8	9,9	41,1	45,2
наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення	ЕГ	3,3	7,2	48,3	41,2
	КГ	2,9	6,5	48,4	42,2

Як засвідчує таблиця, креативний рівень розвитку виразного мовлення за показником «Вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для

формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей» засвідчили 3% студентів ЕГ і 2,5% – КГ; продуктивний – 11,2% студентів ЕГ і 10,6% – КГ; базовий – 37,2% студентів ЕГ і 36,8% – КГ. Переважна більшість студентів перебувала на низькому рівні, це 48,6% студентів ЕГ і 50,1% – КГ.

Результати розвитку виразного мовлення за показником «Наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників» були такими: 4,2% студентів ЕГ та 3,8% – КГ перебували на креативному рівні; на продуктивному – 11,2% студентів ЕГ та 9,9% – КГ. Більшість студентів – 40,2% ЕГ і 41,1% – КГ – засвідчили базовий рівень. 44,4% студентів ЕГ та 45,2% – КГ засвідчили низький рівень.

Результати одержані за показником – «Наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення» виявилися такими: креативний рівень засвідчили 3,3% студентів ЕГ та 2,9% – КГ; продуктивний – 7,2% студентів ЕГ та 6,5% – КГ; базовий – 48,3% студентів ЕГ та 48,4% КГ. На низькому рівні було 41,2% студентів ЕГ та 42,2% – КГ. Проілюструємо прикладами. Аналізуючи відеозаписи студенти не могли дібрати дидактичні ігри для розвитку виразного мовлення, їхні оцінні судження щодо доцільності тієї чи тієї дидактичної гри були не аргументованими, необ'єктивними. Аналізуючи мовлення однокурсників студенти базового та низького рівнів здійснювали необ'єктивну рефлексію виразного мовлення, вона була завищеною / заниженою. Майбутні вихователі означених рівнів не могли дати об'єктивну оцінку власного виразного мовлення, не могли співставити самооцінку виразності власного мовлення із взаємооцінкою власного мовлення однокурсниками. (Приклади подано в додатку И.7).

На основі аналізу рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів експериментальних завдань за окремими критеріями та показниками було визначено середні рівні розвитку виразного мовлення студентів ЕГ та КГ в констатувальному експерименті за формулою:

$$R_{\text{сер.}} = \frac{R_1 + R_2 + R_3 + \dots + R_n}{n},$$

де  $R_{\text{сер.}}$  – середній рівень розвитку виразного мовлення у групі,  $R$  – значення рівня розвитку виразного мовлення за окремим показником,  $n$  – загальна кількість показників. Узагальнені кількісні результати вихідних рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критеріями К1, К2, К3, К4 та К5 подано в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів  
дошкільних навчальних закладів за критеріями (К1, К2, К3, К4, К5)  
(констатувальний етап)**

Критерій	Група	Рівні%			
		Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
Мотиваційна компетенція (К1)	ЕГ	6,00	16,00	30,47	47,53
	КГ	5,73	15,43	32,77	46,07
Когнітивно-народознавча компетенція (К2)	ЕГ	5,68	12,90	39,20	42,22
	КГ	5,20	12,75	40,13	41,92
Мовленнєво-комунікативна компетенція (К3)	ЕГ	4,73	12,03	32,60	50,64
	КГ	4,27	11,40	32,03	52,30
Експресивно-креативна компетенція (К4)	ЕГ	4,85	15,65	31,30	48,20
	КГ	4,13	14,70	30,48	50,69
Оцінно-рефлексивна компетенція (К5)	ЕГ	3,50	9,87	41,90	44,73
	КГ	3,07	9,00	42,10	45,83

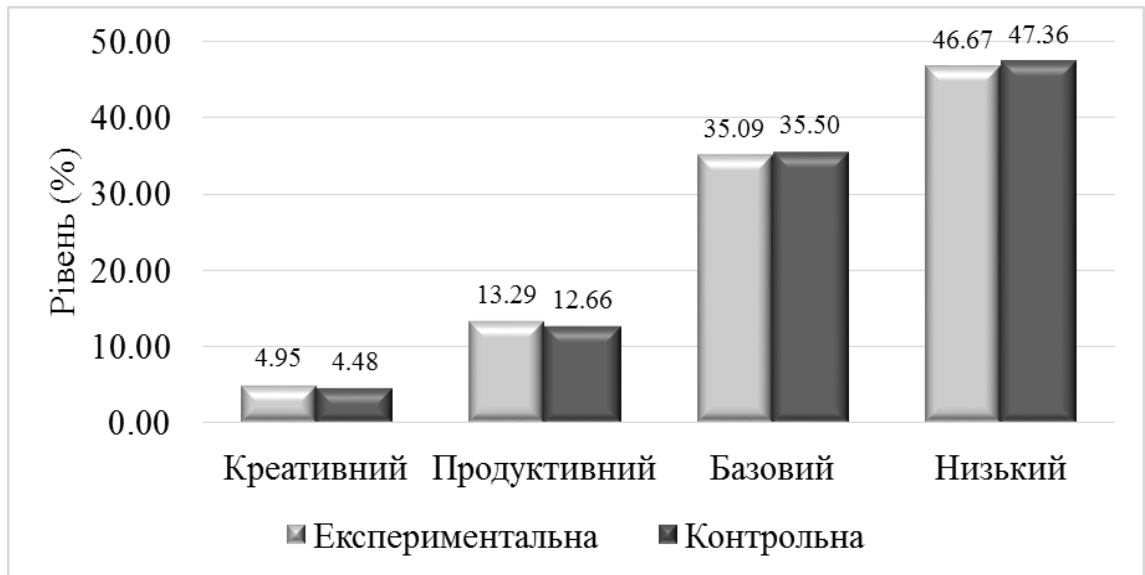
Як засвідчує таблиця, креативний рівень розвитку виразного мовлення за критерієм К1 було зафіксовано у 6% студентів ЕГ і 5,73% – КГ; продуктивний – 16% студентів ЕГ і 15,43% – КГ. На базовому було 30,47% студентів ЕГ і 32,77% – КГ, на низькому рівні – 47,53% студентів ЕГ і 46,07% – КГ. Креативний рівень розвитку виразного мовлення за критерієм

К2 засвідчили 5,68% студентів ЕГ і 5,2% – КГ. Продуктивний рівень продемонстрували 12,9% студентів ЕГ і 12,75% – КГ. Базовий рівень було зафіксовано у 39,2% студентів ЕГ і 40,13% – КГ. Низький констатували 42,22% студентів ЕГ і 41,92% – КГ. За критерієм К3 креативний рівень розвитку виразного мовлення було зафіксовано у 4,73% студентів ЕГ і 4,27% – КГ. Продуктивний рівень засвідчили 12,03% студентів ЕГ і 11,40% – КГ. Базовий – продемонстрували 32,6% студентів ЕГ і 32,03% – КГ. Більшість виявила низький рівень – 50,64% студенти ЕГ і 52,30% – КГ. За критерієм К4, результати виявилися такими: креативний рівень - 4,85% студентів ЕГ і 4,13% – КГ, продуктивний рівень засвідчили 15,65% студентів ЕГ і 14,7% – КГ. Базовий рівень засвідчили 31,3% студентів ЕГ і 30,48% – КГ. На низькому виявилися 48,2% студентів ЕГ і 50,69% – КГ. За критерієм (К5) креативний рівень засвідчили 3,5% студентів ЕГ і 3,07% – КГ. Продуктивний було зафіксовано у 9,87% студентів ЕГ і 9% – КГ. Базовий рівень констатували 41,9% студентів ЕГ і 42,1% – КГ. Низький рівень продемонстрували 44,73% студентів ЕГ і 45, 83% – КГ. Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на етапі констатувального зрізу подано в таблиці 4.13. і рисунку 4.1.

**Таблиця 4.13**

**Рівні розвитку виразного мовлення у майбутніх вихователів  
дошкільних навчальних закладів (констатувальний етап) (%)**

Група	Рівні %			
	Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький
Експериментальна	4,95	13,29	35,09	46,67
Контрольна	4,48	12,66	35,50	47,36



**Рис. 4.1. Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (констатувальний етап)**

Як свідчить таблиця 4.13. і рисунок 4.1., в ЕГ на креативному рівні перебувало 4,95% студентів, продуктивному – 13,29%, базовий рівень був у 35,09%, низький – 46,67% майбутніх вихователів. У КГ креативний рівень засвідчили 4,48% майбутніх вихователів, продуктивний – 12,66%, базовий продемонстрували – 35,5%, низький було виявлено у 47,36% студентів.

Отримані дані самооцінки виразного мовлення студентами та результати констатувального експерименту не відповідають вимогам до фахової підготовки майбутніх вихователів. Отже, підтверджено необхідність обґрунтування лінгводидактичної моделі, розробки та апробації експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Розроблення експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів зумовило обґрунтування педагогічних умов успішної її реалізації.

#### **4.4. Педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів**

Важливим складником процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів є педагогічні умови, які забезпечують безперервність,

ефективність та надійність протікання означеного процесу. Будь-яке дослідження потребує виваженості та виправданості у доборі тих чи тих умов, що сприяють валідності та надійності процесу експериментального впровадження, тієї чи тієї експериментальної методики. Визначимось з термінуванням поняття «педагогічна умова».

Словникові джерела визначають поняття «умова» як сукупність перемінних, природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний розвиток людини, його навчання і виховання [175, с 36]. Педагогічну умову в лінгводидактиці (А. Богуш [313], Л. Казанцева [261], О. Ковтун [296], О. Копусь [320], М. Оліяр [439], М. Пентилюк [463], Т. Степанова [619], О. Трифонова [639] та ін.) розглядають як «комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища» [439, с. 217]; «сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення функціонування та зміни педагогічної системи; професійно зорієнтовану організацію навчального процесу..., що, окрім загальнодидактичних, ґрунтується й на лінгводидактичних принципах» [320, с. 202]. Педагогічні умови, за Л. Казанцевою, характеризуються специфічною структурою відповідно до «виду навчальної діяльності, об'єктивних характеристик освітнього середовища, вікових та інших параметрів суб'єктів діяльності» [263, с. 281].

Сукупність педагогічних умов з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів у дослідженні розуміємо як процес взаємодії викладача та студента, спрямований на формування умінь і навичок їхнього виразного мовлення; як суб'єкт-суб'єктну організацію навчально-виховного, педагогічного процесу; сукупність інтегрованих, полікомпонентних, методично-доцільних педагогічних чинників, які спрямовують процес мовленнєвого розвитку, саморозвитку, мовної освіти, самоосвіти майбутніх вихователів; комплекс зовнішніх та внутрішніх передумов, створених у вищому навчальному закладі з метою формування умінь і навичок виразного мовлення, що підвищують загальний рівень



культури мовлення майбутніх вихователів; штучно та природно створені обставини, що сприяють увиразненню мовлення майбутніх вихователів, підтримують інтерес до увиразнення власного мовлення та забезпечують валідність експериментальної методики.

Педагогічними умовами розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було обрано: інтеграцію мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно значеннєвих професійно зорієнтованих текстів; занурення студентів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення.

**Схарактеризуємо першу педагогічну умову – інтеграція мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.**

На сучасному етапі у змісті освіти усталився інтегративний підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, результатом якої є цілісність знань тих, хто навчається. Інтегративний підхід у процесі навчання студентів у вищій школі реалізується у двох аспектах: викладання інтегративних курсів та в процесі читання окремих навчальних дисциплін у певній освітній галузі на основі інтеграції у їх змісті спільних для низки фахових та загальнонаукових предметів, понять, наукової термінології, застосуванні спільних форм, методів навчання, контролю, корекції, що спрямовані на об'єднання знань та формування їх цілісності у свідомості майбутніх фахівців [210, с. 356].

Другому аспекту інтеграції притаманна диференціація викладання різних предметів, що поєднується з інтегративними процесами, синтезом наукових знань, комплексністю, перенесенням методів, прийомів з однієї галузі в іншу. Означений тип інтеграції в педагогічних науках розглядається як міжпредметний / міждисциплінарний зв'язок. Так, учені (Т. Бугеря [102], Н. Самарук [571] та ін.) розглядають інтеграцію змісту навчальних дисциплін

у педагогічному процесі як: реалізацію принципу міжпредметності в змісті навчальних програм із профільних дисциплін; забезпечення міжпредметної спрямованості самостійної навчально-мовленнєвої діяльності студентів, інтеграцію дисциплін засобами інформаційних технологій [571, с. 8].

Отже, розглянемо сутність і характеристику міжпредметних (міждисциплінарних) зв'язків. За термінологічними джерелами означений феномен тлумачиться як: взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [174, с. 287]; розташування в навчальному плані окремих навчальних предметів таким чином, щоб вивчення навчального предмета могло спиратися на знання попереднього; засіб віддзеркалювання у змісті кожного навчального предмета і в навчальній діяльності «продуктів міжнаукової інтеграції» [457, с. 296].

Є. Рапацевич описує різні види міжпредметних зв'язків, як-от: фактичні зв'язки між навчальними предметами на рівні фактів; понятійні зв'язки, що спрямовані на формування понять для кількох предметів; теоретичні зв'язки, що відбивають систему наукових знань у певній предметній галузі; філософські зв'язки, що відбивають систему наукових знань у певній предметній галузі; філософські зв'язки, що відображають спільні методологічні процеси [457, с. 296]. Інші вчені (М. Буланова-Топоркова та ін.) виокремлюють такі типи міждисциплінарних зв'язків: навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки. Це здебільшого, на думку вчених, дисципліни одного блоку, де засвоєння однієї дисципліни базується на знаннях попередньої; завдання педагога визначити структуру системних зв'язків і базові знання кожної дисципліни.

Дослідницько-міждисциплінарні прямі зв'язки, що виникають тоді, коли дві чи більше дисципліни мають спільні проблеми чи об'єкти досліджень. Ментально-опосередковані зв'язки, коли засобами і змістом різних дисциплін формуються одні й ті самі інтелектуальні (чи мовленнєві) вміння, необхідні фахівцю в його майбутній професійній діяльності. Опосередковано-прикладні зв'язки формуються в тому випадку, якщо

поняття однієї дисципліни використовуються під час вивчення іншої [454, с. 39]. У межах міждисциплінарних зв'язків процеси інтеграції залежать від типу і видів цих зв'язків, обсягу матеріалу, що інтегрується, тривалості інтеграції. Це можуть бути інтегровані лекції, інтегровані тренінги, семінари, практичні заняття, спецкурс.

У започаткованому дослідженні передбачається використати понятійні зв'язки на основі формування споріднених понять «культура мовлення», «мовленнєві якості», «образне мовлення», «виразне мовлення», «мовленнєва діяльність», «текст» тощо.

Ментально-опосередковані зв'язки у процесі вивчення дисциплін мовознавчої і фахової спрямованості. Саме на такому типі міждисциплінарних зв'язків акцентує О. Копусь, підкреслюючи «відкритий характер дисциплін лінгвістичного й лінгводидактичного спрямування» та можливість інтеграції і задіяності їх у «розвитку комунікативних якостей мовлення майбутніх фахівців» [320, с. 203]. Зважаючи на «безсистемність, епізодичність, відсутню скоординованість» між навчальними планами з циклу мовознавчих, лінгводидактичних, фахових дисциплін, учена наголошує на необхідній оптимізації у формуванні професійно-значущих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. За її словами, неоціненним є теоретико-методичний зв'язок дисциплін циклу фахової та мовознавчої підготовки з педагогічною практикою [320].

Для реалізації першої педагогічної умови було проаналізовано робочі програми мовознавчих та фахових дисциплін з метою усунення дублювання у їх змісті теоретичного матеріалу та спрямованості на розвиток виразного мовлення студентів. Так, наприклад, теми «Усна народна творчість та малі жанри українського фольклору» є у програмах таких навчальних дисциплін, як «Дитяча література», «Методика розвитку українського мовлення в дошкільних навчальних закладах етноспільнот», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика ознайомлення дітей з українським

народознавством у дошкільних навчальних закладах», «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку».

Зазначимо, що в кожній дисципліні подається характеристика кожної форми фольклору та її місце в роботі з дітьми. Отже, відбувається дублювання змісту означеної теми, у всіх дисциплінах подається їх характеристика та форми ознайомлення. Водночас у жодній програмі не передбачено використовувати їх з метою увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Темі «Культура мови», «Культура мовлення» передбачено в програмах таких дисциплін, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Дошкільна лінгводидактика», «Культура мовлення та виразне читання». Тема «Мовленнєва діяльність» вивчається в курсі «Психологія загальна», «Психологія дитяча», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» тощо. Отже, виникає необхідність здійснити інтеграцію у двох напрямках, по-перше, ієрархічне використання ключових понять дослідження, спрямування їх змісту відповідно до базової дисципліни; по-друге забезпечити їх використання як засобів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (див. табл. 4.14).

**Таблиця 4.14.**  
**Інтеграція дисциплін мовознавчої та фахової спрямованості у векторі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів**

Назва дисципліни	Теми	Ключові поняття
Українська мова за професійним спрямуванням	Поняття мовної норми і мовної культури	Мовна норма Мовна культура
	Професійне педагогічне мовлення	Професійне мовлення майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу
	Текст і його характеристика	Текст як засіб розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів
	Фразеологічні засоби мови у сфері професійного спілкування	Фразеологічні звороти як засіб увиразнення мовлення майбутніх вихователів
	Культура професійного мовлення майбутнього вихователя	Виразність і образність як складники культури мовлення майбутніх вихователів

Культура мовлення та виразне читання	Продовження таблиці 4.14	
	Техніка мовлення, основні компоненти техніки мовлення	Дихання, голос, дикція, орфоепія
	Засоби логіко-емоційної виразності	Інтонація, логічні наголоси, мелодика, тембр, темп, паузи,
	Позамовні засоби виразності	Поза, жести, міміка, рухи
	Особливості читання творів різних жанрів	Жанрові особливості художніх творів Аналіз художніх творів (текстів)
Дошкільна лінгводидактика	Методика розвитку виразності та образності мовлення у дітей дошкільного віку	Специфіка образного і виразного мовлення дітей різного дошкільного віку
	Культура мовленнєвого спілкування	Система вправ, ігрових ситуацій, емоційних етюдів на розвиток виразного та образного мовлення дітей дошкільного віку Мовленнєвий етикет Виразність і образність як складники професійного мовлення вихователя

Аналогічно було визначено ключові поняття, пов'язані з виразністю мовлення і художніми засобами виразності з таких дисциплін, як «Дитяча література», «Методика ознайомлення з українським народознавством», «Теорія і методика музичного виховання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» (див. Додаток К).

Водночас з метою уникнення дублювання спільних тем в означених дисциплінах було виокремлено теми для самостійного опрацювання (повторення) за ментально-опосередкованими зв'язками. Завершувався цикл мовознавчих і фахових дисциплін узагальненим спецкурсом «Увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», у якому відображено опосередковано-прикладні зв'язки.

**Схарактеризуємо другу педагогічну умову – забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до увиразнення власного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів.**

Проблему мотивації людської діяльності досліджували ряд учених, як-от: І. Бех [63], А. Дусовицький [207], В. Вилюнас [124], С. Занюк [227], А. Маслоу [708], І. Хеккаузен [661] та ін.). Мотивацію діяльності розуміють як систему детермінант, причин, стимулів, мотивів, що спонукають людину

до будь-якої діяльності. При цьому, мотивацією діяльності виступає система уявлень і переконань, почуттів і переживань, у яких виражаються матеріальні й духовні, природні й культурні потреби людини. Механізмом мотивації діяльності виступає усвідомлення потреб і предметів, якими вони задовольняються, тобто опредмечування потреб [210, с. 528]. У свою чергу, мотив є рушійною силою діяльності. За словниковими джерелами, мотив (від лат – *movere* – призводити до руху) становить «сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість» [334, с. 190], є причиною будь-якої дії [601, с. 324]. Мотив є «відносно сталим проявом, атрибутом особистості» [227], що спонукає на задоволення її потреб» [670], «потребу учня здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність» (О. Власова) [130].

Психологічний чи фізіологічний стан особистості, зміни в організмі певним чином пов'язані з мотивацією, яка становить певний «мотиваційний стан» (А. Маслоу) [708]. Мотивація розглядається ученими як спонукання до дії внаслідок передбачення задоволення, що пов'язується з певною діяльністю (І. Занюк) [228]; динамічний момент спрямованості дії на певні цільові стани, які незалежно від своєї специфіки налічують у змістовій структурі ціннісний момент (Х. Хекхаузен) [661]. Саме цей ціннісний момент намагається досягнути особистість, використовуючи різноманітний методологічний інструментарій. З-поміж основних аспектів психології мотивації Х. Хекхаузен виокремлює такі: кількість мотивів еквівалентна класовим відношенням (індивід-середовище); мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як відносно сталі оцінні диспозиції; у різних людей різні за проявом мотиви. Поведінковий аспект особистості мотивується найвищим (за ієрархічною системою мотивів) мотивом, який за конкретних умов найближче пов'язаний із перспективою досягнення цільового стану; мотив є дієвим, доки не досягнуто цільовий стан; мотивація є процесом вибору між різноманітними діями, процес, що регулює, спрямовує дію на досягнення специфічних для цього мотиву цільових станів; від мотиваційного стану

залежить, у якому напрямі будуть використані різноманітні функціональні здібності [661].

Рушійними в організації діяльності людини, за О. Куцевол, можуть виступати як внутрішні: (прагнення особистості до самовираження; потреба самопізнання через слово; бажання самоствердитися в певному соціумі; прагнення вплинути на освіту, виховання й культуру читачів; бажання отримати насолоду від діяльності; прагнення до змагання з іншими митцями; спроба увічнити себе), так і зовнішні (суспільно-історичні обставини, соціальне середовище, виховання в сім'ї, коло спілкування, належність до літературних угруповань тощо) мотиви [348, с. 27]. На вищих ступенях навчання, у студентські роки, мотиви навчальної діяльності вже пов'язані з орієнтацією на майбутню професійну діяльність, а отже, мають суспільну цінність.

Аналізуючи динаміку трансформації мотивів, О. Власова виокремлює змістові та динамічні їх характеристики. Змістові характеристики пов'язані переважно із внутрішніми особливостями певного виду діяльності та зі ставленням до неї суб'єкта цієї діяльності. За змістовою приналежністю учена презентує: дієвість мотиву, що спонукає до реальних дій; процесуальність, чи результативність мотиваційного джерела (спрямованість на конкретний результат дії); здатність особистості до субординованого підпорядкування власних мотивів задля досягнення кінцевої мети. Динамічність мотивації навчальної діяльності виражається такими аспектами: стійкість, емоційне забарвлення, модальність, ступінь задоволеності, швидкість виникнення, сила, інтенсивність тощо [130, с. 129].

Орієнтація на успіх та уникнення невдач, за Х. Хекхаузенем, забезпечує можливість досягнення в житті високих результатів. Згідно положень Абрахама Маслоу, мотиваційну сферу особистості неможливо розглядати як суму ізольованих, дискретних величин. Розглядаючи мотиваційне життя індивіда, А. Маслоу радить звертатися до «специфікаційної ієрархії потреб» (А. Маслоу) [708]. Складові мотиваційної сфери особистості не є

рівнозначними та не можуть порівнюватись одна з одною. Аналізуючи численні теорії мотивації, учений доходить висновку щодо хибності деяких з них. Теорія мотивації А. Маслоу базується на розумінні функціональних особливостей організму людини. У звичному стані організм функціонує як єдине ціле. Найбільшого ступеня інтеграції організм досягає в моменти найвищої радості, творчого натхнення, успішного вирішення певного завдання або в критичні моменти життя (загроза життю) (А. Маслоу). Особистість, яка орієнтує себе і людей, що її оточують, на обов'язковий позитивний результат, насправді досягає поставленої мети [708].

Зазначимо, що система мотивації діяльності має свою структуру та ієрархію. Так, ієрархічна модель А. Маслоу складається з п'яти рівнів потреб: фізіологічні потреби, потреба в любові, прив'язаності та приналежності до певної соціальної групи; потреба в самоактуалізації, що є вищим рівнем ієрархії і мотивів [708]. На думку А. Маслоу, потреби більш високого рівня не можуть бути задоволені, якщо не задоволені потреби попередні.

Учені (А. Маркова, Л. Орлов та ін.) мотиви поділяють на зовнішні і внутрішні; соціальні, пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, статусно-позиційні, утилітарно-практичні (меркантильні). Мотиви можуть бути усвідомленими і неусвідомленими. Психологи (В. Вилюнас, А. Маркова, Т. Матіс та ін.) виокремлюють й такі типи мотивів, як: мотивація дослідження, процесуальна мотивація, творча мотивація, мотивація допомоги, мотивація утвердження, мотивація влади, негативна мотивація і мотивація успіху і покарання. Крім того, мотиви можуть бути стійкими і тимчасовими, генералізованими і ситуативними, соціально та особистісно визначеними.

Зазначимо, що в кожній людини (особистості) формується своя особистісна система мотивів діяльності залежно від її професійної діяльності, рис характеру, досвіду, самосвідомості. Складовою мотивації діяльності виступає особистісна причинність, упевненість у своїх здібностях і здатностях, компетентності (в тому числі професійної), адекватне ставлення



до успіху і відповідно невдачі. Однією з важливих особливостей людини у прийнятті відповідальних рішень у процесі діяльності є боротьба мотивів у прийнятті рішень чи мети діяльності.

Ряд учених (О. Заболотська [221], І. Занюк [227], В. Пасинок [450] та ін.) досліджували особливості мотивації навчально-професійної діяльності студентів. За даними досліджень О. Заболотської, у студентів мотивація навчально-професійної діяльності здебільшого відрізняється від мотивації навчальної діяльності передусім за рахунок сталого бажання перевірити себе в ролі вчителя, зайняти його позицію. Якщо в навчальній діяльності у студентів переважають потреби в оволодінні знаннями, мотиви досягнення успіху в навчанні, пізнавальний інтерес, прагнення виконати необхідні завдання тощо, то у професійній діяльності, представленій лише епізодичними ситуаціями (під час розв'язання ділових педагогічних завдань, проведення лабораторних робіт), мотивацію характеризують здебільшого спонуки, пов'язані з уявною професійною поведінкою (бажання спілкуватися з дітьми, привернути увагу дітей до себе, прагнення передати знання дітям тощо) [221, с. 94].

Аналізуючи погляди О. Заболотської на специфіку мотивування мовленнєвої діяльності майбутніх учителів-словесників, у дослідженні розуміємо специфіку мотивів, що забезпечують позитивне ставлення до процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів, як таку, що на рівні свідомості та підсвідомості «підштовхує», спрямовує, координує намагання майбутніх вихователів увиразнювати власне мовлення, з настановою на подальше творче використання набутих умінь і навичок у професійно-мовленнєвій діяльності.

Важливим у процесі мотивації процесу увиразнення мовлення особистості є формування мотиву досягнення, який визначається психологами як прагнення досягнути позитивних результатів у певній діяльності [227]. Вітчизняна психологія (І. Занюк) виокремлює 6 етапів актуалізації та засвоєння мотиву досягнення: привернення уваги до змістового боку

навчальної дисципліни; формування в особистості мислення, поведінки, емоційного реагування, що є характерним для високо мотивованої особистості; засвоєння студентами спеціальних понять, що є компонентами мотиву досягнення; засвоєння цього мотиву студентом, зіставлення з духовними цінностями та особистісне сприйняття мотиву; практичне використання студентами набутих знань у реальних життєвих ситуаціях; самостійна поведінка студентів відповідно до засвоєного мотиву [227].

З-поміж чинників, що визначають наявність мотивації досягнення, І. Занюк виокремлює: прагнення досягати значних успіхів; прагнення робити все якнайкраще; бажання виконувати складні завдання; прагнення вдосконалювати свою майстерність [227]. Досягнення успіху перебуває в прямо пропорційній залежності від низки чинників, що впливають на особистість. А саме: сила мотивації; наявність здібностей; прагнення; вплив зовнішніх і внутрішніх чинників тощо. Основними джерелами навчальної мотивації у мовній освіті студентів В. Пасинок вважає: «природну тенденцію та схильність людини діяти і пересуватися, спілкуватись, слухати, створювати щось корисне; бажання до самовдосконалення шляхом самоосвіти, самовиховання, самонавчання; переконання в особистісній значущості мовленнєвої культури в справі самореалізації і саморегулювання» [450, с. 116].

В аспекті започаткованого дослідження під мотивацією розвитку розмовного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами КЗПОТ розуміємо: бажання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів увиразнювати власне мовлення засобами КЗПОТ; усвідомлення необхідності використання здобутих умінь і навичок виразного мовлення засобами КЗПОТ у подальшій професійно-мовленнєвій діяльності; вмотивованість до трансформації засвоєних умінь і навичок виразного мовлення відповідно програмних вимог дошкільних навчальних закладів освіти; цілеспрямоване використання майбутніми вихователями набутих

умінь і навичок виразного мовлення, КЗПОТ в усному власному розмовному (діалогічному / монологічному) мовленні.

**Наступна педагогічна умова – занурення майбутніх вихователів в активну самостійну діяльність з розвитку виразного мовлення.**

Схарактеризуємо складники означеної педагогічної умови, як-от активність, активна мовленнєва діяльність та самостійна мовленнєва діяльність. Поняття «активність» розглядають з різних позицій фізіології, психології і педагогіки. З фізіологічного погляду, найбільш відома концепція М. Бернштейна, що була розроблена ним на підставі вивчення рухів, відповідно до якої активність розглядається як загальна характеристика всіх живих істот, властивість їхнього організму, що зумовлює їхню активну поведінку. За даними М. Бернштейна, активність проявляється тоді, коли рух, що був запрограмований організмом на досягнення певної мети, вимагає подолання супротиву середовища. При цьому, як зауважує вчений, організм виділяє біолого-фізіологічну енергію до того часу, аж поки організм не досягне поставленої мети [60, с. 86].

Фізіологічний вид активності намагається відповідати на запитання, задля чого здійснюється реакція організму, якій потребі вона відповідає. Отже, життєдіяльність організму розглядається не як урівноваження його із середовищем, а як активне подолання (підпорядкування) середовища, що визначається моделюванням потреби (поведінки) майбутнього. Таким чином, фізіологічна активність є первинною, вона будується і виявляється з вірогідним прогнозуванням подальшого розвитку подій у середовищі і положенням у ньому організму [457, с. 16]. У науковій літературі наявні спроби (Ю. Галайтер, Д. Міллер, К. Прибрам, Е. Шорохова та ін.) пояснити саморегуляцію організму та його активність через фізіологічні механізми. Учені зазначають, програмування поведінки і побудова майбутніх планів поведінки відбувається на основі «образів», які віддзеркалюють реальний світ і визначають форми протікання (виявлення) усіх психічних процесів, що відбувається за рефлекторною дугою. Відтак, рефлекторна теорія дає

можливість розглядати активність організму як внутрішню його діяльність, що детермінується зовнішньою [688, с. 24-25].

Психологи (Л. Виготський [142-145], О. Леонт'єв [357], С. Рубінштейн [497] та ін.) розглядають активність у взаємозв'язку з поняттями «діяльність» і «особистість». Отже, активність у співвідношенні з діяльністю проявляється як динамічна умова її становлення, здійснення і видозміни, як властивості її власного руху. Активність у діяльності, з психологічного боку, характеризується: зумовленістю виконуваних дій, специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дії (на відміну від реактивності, коли дії зумовлені попередньою ситуацією; зумовленістю наявної мети суб'єкта (довільністю) на відміну від мимовільної поведінки; надситуативною активністю – вихід за межі початкових цілей, на відміну від здатностей пристосовуватись як обмеження дій вузькими рамками заданого; значною сталістю діяльності щодо прийнятої мети – на відміну від пасивного уподібнення предметам, з якими має зустрітись суб'єкт у процесі діяльності [679, с. 11]. Активність особистості розглядається як форма вияву активності, що детермінована «образом свого Я» як причини подій, які могли б чи були б відбутися в певному просторі. Активність особистості виявляється насамперед у вольових актах, як-от: самовизначення людини як першоджерела свого існування і розвитку; своїми вчинками, активними діями особистість продовжує себе в інших людях, «віддзеркалюється». Активність особистості – це активна життєва позиція людини, дієве ставлення до світу, її здатність здійснювати суспільно-значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду; це її вольова і творча діяльність у досягненні поставленої мети.

Педагоги (А. Богуш [313], С. Гончаренко [174], З. Калмикова [267] та ін.) пов'язували активність із пізнавальною і навчально-виховною діяльністю. Так, у широкому розумінні пізнавальна активність розглядається ученими як властивість особистості тих, хто навчається, що проявляється в їхньому позитивному ставленні до змісту і процесу навчання, до

ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності (в тому числі і навчально-мовленнєвої) за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення поставленої мети [172, с. 25]. У педагогіці виокремлено спеціальний дидактичний принцип – активність навчання, який вимагає ініціативності, самостійності щодо засвоєння знань, умінь і навичок у певному виді діяльності. Отже, активність безпосередньо виявляється у самостійній роботі і діяльності тих, хто навчається.

Сучасний вектор професійного зростання студентів педагогічних ВНЗ орієнтований на «підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих кадрах» [225, с. 22]. Відповідно до сучасних освітніх вимог значне місце в навчально-виховному процесі сучасних вищих навчальних закладів посідає самостійна робота та самостійна діяльність студентів. Згідно статті 26 «Закону України про вищу освіту» основним завданням вищого навчального закладу є: «забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, формування особистості шляхом вміння вільно мислити та самоорганізовуватись у сучасних умовах» [225].

Стрижневим поняттям феноменів «самостійна робота» та «самостійна діяльність» є «самостійність», яка тлумачиться у термінологічних джерелах як: «узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку» [679, с. 449] (В. Шапар); «одна із властивостей особистості, яка характеризується двома чинниками: перший – знання, уміння і навички, якими володіє особистість, другий – ставлення особистості до процесу діяльності, її результатів, умов здійснення» [679, с. 297]. В. Шапар пов'язує самостійність з активною роботою думки, почуттів і волі. За його словами, цей зв'язок двобічний: а) розвиток розумових емоційно-вольових процесів як передумова самостійних суджень і дій; б) судження, дії, що складаються у процесі самостійної діяльності, змінюють і формують

здатність не тільки свідомо виконувати мотивовані дії, але і домагатись успішного виконання прийнятих рішень усупереч можливим труднощам [679, с. 449]. Ряд учених (П. Підкасистий, С. Рубінштейн та ін.) пов'язують самостійність з усвідомленою вмотивованістю без сторонньої допомоги відповідно до власних переконань виявляти ініціативність і творчість у досягненні поставленої мети [679].

Зазначимо, що в науковому обігу паралельно функціонують поняття «самостійна робота» та «самостійна діяльність». Феномен «самостійна робота» здебільшого пов'язують із позаурочною роботою учнів та самостійною роботою на уроках (контрольні роботи, написання творів тощо). Так, за С. Гончаренком, самостійна навчальна робота учнів передбачає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, що здійснюється на навчальних заняттях чи вдома за завданнями вчителя під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [679, с. 413].

Водночас, як зауважує П. Підкасистий, самостійна робота є одним із суттєвих важелів теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців. Однією з необхідних ланок самостійної роботи майбутніх фахівців є глибоке усвідомлення ними мети і результатів своєї підготовки, усвідомлення себе як особистості, яка сама себе контролює, спрямовує своє навчання, відповідно до вимог своєї майбутньої професії [470]. Зазначимо, що вища школа вирізняється від загальноосвітньої насамперед спеціалізацією і спрямованістю на підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності. Самостійна робота завершує вивчення усіх навчальних дисциплін. Викладач лише спрямовує на виконання студентами самостійних видів роботи і завдань, які передбачає.

Отже, у процесі навчально-пізнавальної діяльності викладач лише організовує і контролює самостійну роботу студентів. Самостійна робота може здійснюватись як індивідуально, так і групою студентів (наприклад, розробка проектів, участь у тренінгах тощо). Ученими (С. Архангельський

[25], Ю. Атаманчук [26] та ін.) самостійна робота студентів розглядається як форма діяльності, що вимагає від студентів наявності певних якостей, представлених цілями розвитку їхньої індивідуальності, професійно значущих психофізіологічних особливостей та якостей (Ю. Атаманчук) [26]; самостійний пошук інформації, її трансформація, набуття системи знань та застосування їх для розв'язання низки професійних завдань (С. Архангельский) [25]; самостійна робота є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни студента в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання та поведінки; слугує важливим знаряддям педагогічного керування самостійною пізнавальною та науковою діяльністю студента в процесі навчання [623, с. 269-277]. Упровадження самостійної роботи, за даними досліджень І. Трубнік, засвідчує, що в майбутніх фахівців розвивається ініціативність, їхня навчальна робота стає більш систематичною, внаслідок чого підвищується результативність їхньої підготовки, формуються мотиваційні, практичні компетентності. Самостійна робота створює сприятливі умови для педагогічного стимулювання навчання, посилення ролі самооцінки, ділових взаємовідносин між викладачем та студентами [640, с. 70-74].

Зауважимо, що в науковому обігу педагогіки вищої школи функціонує поняття «самостійна діяльність», поряд із «самостійною роботою» (С. Заскалета [230], Т. Степанова [618], П. Підкасистий [471], І. Шевченко [683] та ін.). Вважаємо, що самостійна діяльність студента є більш містким поняттям порівняно із самостійною роботою. Безумовно, стрижневим поняттям самостійної діяльності є самостійна робота вищого порядку зі значною питомою вагою вияву самостійності майбутнього фахівця, його ініціативності щодо форм і методів здійснення самостійної роботи. Так, феномен «самостійна діяльність» визначається ученими як «складна система взаємодії викладача, студента і предмета навчання, основною складовою якої є самостійна робота студентів; активний процес поступового перетворення об'єкта в суб'єкт діяльності, що відбувається в певних умовах і ситуаціях, за

наявності потреб...» [620, с. 14]; «форма пізнавальної активності: ініціативна позиція народження власної думки, та містить у своїй структурі самостійну роботу» [44, с. 10]; «складна система відносин між студентом, викладачем і предметом навчання у процесі засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками, контроль та самоконтроль за навчальною діяльністю, що виконується з різним ступенем самостійності [278, с. 3]; та передбачає «самодетермінованість, самовмотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності студентів» [230, с. 7]. На думку вчених (Т. Степанова, І. Шевченко), самостійна діяльність стає можливою за наявності в суб'єкта певних знань, умінь і навичок. З-поміж них: вміння організувати свою навчальну діяльність; здійснювати її самоконтроль; вносити корективи у свою самостійну діяльність; аналізувати її результати; порівнювати досягнуті результати з поставленою метою і визначати шляхи подальшої роботи [620]. Необхідною передумовою самостійної діяльності є самостійність студента. Саме завдяки самостійності, на думку вчених (Т. Степанова, І. Шевченко), стає можливою самостійна самоосвітня діяльність. Зауважимо, що подекуди вченими, ототожнюються поняття «самостійна діяльність» та «самостійна робота». Так, під самостійною роботою В. Чайка розуміє «будь-яку діяльність особистості зі здійснення поставленої мети без безпосередньої участі керівника, будь-який вид якої пов'язаний із самостійною роботою» [620].

Самостійну роботу учені (Н. Голуб [168], Т. Степанова, І. Шевченко [620]) розглядають переважно як складник самостійної освітньої діяльності «... по-перше: вищий рівень навчальної діяльності, основу вищої освіти;... позааудиторна робота студентів, самостійна робота з літературою, що виконується поза розкладом занять основного навчального закладу; по-друге: систематична, планомірна, цілеспрямована робота студента, здійснювана ним під час аудиторних, обов'язкових за розкладом занять..., що передбачає конспектування лекцій, семінарських, практичних чи лабораторних занять, участь в обговоренні проблемних питань ...» [168, с. 279]. Так, учені (О. Діордіященко, С. Скуратівська) трактують



самостійну роботу як «засіб організації та управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, що передбачає поетапне засвоєння матеріалу, повторення, закріплення та застосування його на практиці» [202]; «складне педагогічне явище, особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять» [594].

Учені (Т. Степанова, І. Шевченко) пов'язують її з «формою індивідуальної роботи, основою якої є навчальні завдання з різноманітними рівнями труднощів, що студенти виконують на аудиторних заняттях і в позааудиторний час, з метою засвоєння відповідної суми знань, умінь і навичок організовувати та реалізовувати свою самостійну діяльність без стороннього керівництва й допомоги, вносити корективи, здійснювати самоконтроль і самооцінку в процесі виконання завдань, а головне, з метою формування такої властивості характеру, як самостійність» [620]. За В. Козаковим, А. Кузьминським, самостійна робота це – «специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, формування його вмінь, знань і навичок опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять» [304, с. 14-15]; «навчальна діяльність студента, що планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі [344, с. 309].

Зазначимо, що самостійна робота «є формою вияву певного способу діяльності суб'єкта, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання ... задля отримання нового, раніше невідомого йому знання, впорядкування й поглиблення вже отриманих знань [497]. У роботах О. Копусь самостійна робота розглядається як діяльність «форма суспільного життя, процесом, який реалізує розвиток здібностей і соціалізацію індивідів, передання їм накопичених людством знань, умінь і навичок з метою їх забезпечення в інтересах удосконалення та гармонізації суспільства» [320, с. 237]. Метою самостійної роботи, за О. Копусь, є

«засвоєння в повному обсязі навчальної програми та послідовне формування в студентів самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасного фахівця вищої кваліфікації» [320, с. 236]. Самостійна робота, на переконання ученої, передбачає «готовність до пошукової діяльності, співвідноситься із творчими здібностями та формується у процесі активної інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців) [320, с. 239].

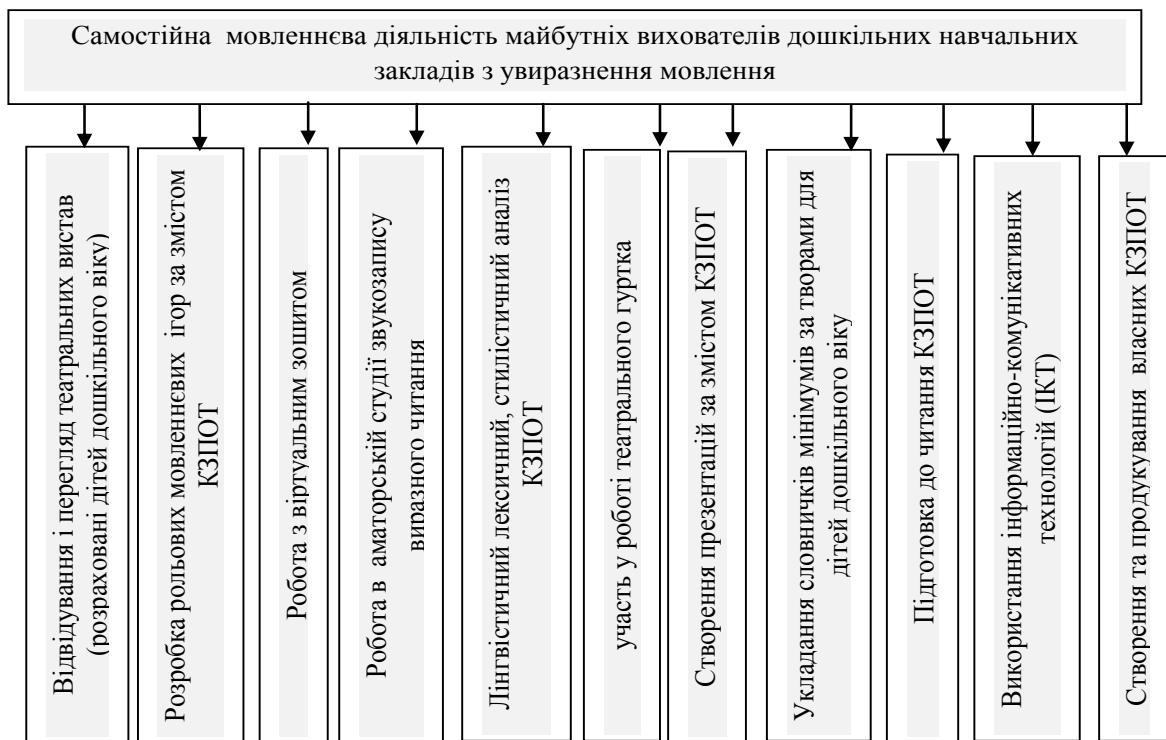
Складниками самостійної діяльності студентів, за Н. Голуб, є: концептуальний, змістовий, організаційний та технологічний складники. Концептуальний складник (визначення мети, підходів щодо організації самостійної діяльності; формулювання мотиву діяльності та прогнозування результату); змістовий – передбачає визначення структури змісту навчання, засобів оптимізації процесу самостійної діяльності, принципів навчання; організаційний – вироблення правил організації самостійної навчальної роботи, що забезпечують її ефективність та результативність; технологічний складник містить у своїй структурі арсенал необхідних форм і методів задля реалізації самостійної діяльності; оцінювання рівнів досягнень студентів; аналіз динаміки професійного зростання студента; моніторинг рівнів творчої діяльності студентів [168, с. 278]. С. Скуратівська класифікує самостійну діяльність за такими критеріями: характером керівництва і способом здійснення контролю (аудиторна, колективна); рівнем обов'язковості (обов'язкова, рекомендована та зніційована); рівнем прояву творчості (репродуктивна, реконструктивна, евристична, дослідницька) тощо [594]. М. Буланова-Топоркова виокремлює три рівні самостійної діяльності студентів, а саме: тренувальні самостійні роботи за зразком з метою закріплення набутих знань, умінь і навичок; реконструктивна самостійна робота, тобто самостійне планування і перебудова одержаних завдань (планування, підготовка рефератів, курсових робіт тощо); творчий, пошуковий рівень (навчально-дослідницькі завдання, дипломні, магістерські роботи, наукова роботи) [454, с. 127].

Студіювання наукових визначень поняття «самостійна робота» та «самостійна діяльність» дозволяють подати власне визначення окреслених понять. Поняття «самостійна діяльність з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ» визначаємо як складну полікомпонентну взаємодію викладача і студента (аудиторну та позааудиторну), що передбачає по-перше, активний процес самоорганізації, самомотивації, саморозвитку, самовдосконалення, самооцінки студентами власної мовленнєвої діяльності різних видів; по-друге, організацію різних видів мовленнєвої діяльності професійної спрямованості, в процесі якої відбувається розвиток їхнього виразного мовлення.

Поняття «самостійна робота з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» визначаємо як одну із складових самостійної діяльності майбутніх вихователів, що передбачає виконання певних завдань, спрямованих на оволодіння знаннями, вміннями та навичками увиразнення власного мовлення, уміння застосовувати набуті знання в процесі практичної діяльності. Зазначимо, що організація самостійної діяльності передбачає різні етапи самостійної роботи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів: теоретичний, практичний (тренувальний), методичний етапи. На теоретичному етапі відбувається озброєння майбутніх вихователів теоретичними знаннями та відомостями щодо засобів виразності мовлення. На практичному етапі відбувається виконання студентами індивідуально-навчально-дослідних завдань, вони беруть участь у комунікативних тренінгах, мовних та мовленнєвих іграх, професійної спрямованості, участь у прес-конференціях тощо. Методичний етап передбачає творче застосування студентами набутих знань, умінь і навичок з розвитку виразного мовлення дітей у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності. Одним із видів самостійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було обрано роботу з інформаційно-комунікативними технологіями (В. Гладуш, Г. Лисенко, І. Мардарова, О. Чекан та ін.). Структуру самостійної діяльності майбутніх

вихователів дошкільних навчальних закладів з розвитку виразного мовлення представлено на рис. 4.2.

Як зображено на рисунку, самостійна діяльність майбутніх вихователів з увиразнення власного мовлення передбачала: підготовку до виразного читання текстів; лінгвістичний та лінгводидактичний аналіз культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; укладання словничків мінімумів КЗПОТ, фразеологічних словників, тлумачних словників КЗПОТ, етимологічних за творами для дітей дошкільного віку; роботу з віртуальним зошитом із виразного читання; відвідування і перегляд театральних вистав, які розраховані на дітей дошкільного віку; рольові мовленнєві ігри за змістом КЗПОТ: участь майбутніх вихователів у роботі театального гуртка; робота в аматорській студії звукозапису; створення презентацій за змістом КЗПОТ.



**Рис 4.2. Організація самостійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з розвитку увиразнення мовлення**

Отже, дотримання теоретично обґрунтованих та методично реалізованих педагогічних умов у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів; коригування організації мовленнєвої діяльності студентів з їх майбутнім фахом, урахування особливостей усного розмовного мовлення

(монологічного / діалогічного) майбутніх вихователів; організація професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів за змістом КЗПОТ, усвідомлення ними необхідності розвитку виразності мовлення, як якості професійного, уможлиблюють розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.

#### **Висновки з розділу 4**

За результатами анкетування вихователів-практиків та студентів випускних курсів встановлено відсутність у майбутніх вихователів позитивного ставлення та належного рівня мотивації до увиразнення власного мовлення. Отримані результати самооцінки сформованості виразного мовлення не є об'єктивними, оскільки в більшості студентів не сформовані уміння адекватної самооцінки власного мовлення.

Проаналізовано програмно-методичне забезпечення розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. З'ясовано, що в мовознавчому та фаховому циклах професійної підготовки майбутніх вихователів відсутні навчальні дисципліни, кінцевим результатом яких є розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.

Визначено критерії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та їх показники: мотиваційна компетенція (усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення; наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою КЗПОТ; позитивна налаштованість на використання КЗПОТ у власному мовленні як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності); когнітивно-народознавча компетенція (обізнаність з культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями; обізнаність з українськими художниками та репродукціями художніх картин, що є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку; обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки,

безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті; обізнаність з текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо); мовленнєво-комунікативна компетенція (вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне, розмовне) з використанням КЗПОТ відповідно до ситуації спілкування); експресивно-креативна компетенція (вміння знаходити у змісті КЗПОТ емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту; вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності); оцінно-рефлексивна компетенція (вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників; наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення).

Розроблено діагностувальні завдання для студентів ЕГ та КГ, аналіз результатів яких дозволив визначити чотири рівні розвитку виразного мовлення: креативний, продуктивний, базовий, низький. Креативний рівень визначено у 4,95% студентів ЕГ та 4,48% КГ. Продуктивний рівень засвідчили 13,29% студентів ЕГ та 12,66% КГ. На базовому рівні знаходились 35,09% студентів ЕГ та 35,5% КГ. На низькому рівні відповідно знаходились 46,67% студентів ЕГ та 47,37% КГ.

Визначено і схарактеризовано педагогічні умови як процес взаємодії викладача та студента, спрямований на формування умінь і навичок їхнього виразного мовлення; суб'єкт-суб'єктну організацію навчального-виховного, педагогічного процесу; сукупність інтегрованих, полікомпонентних,

методично-доцільних педагогічних чинників, які спрямовують процес мовленнєвого розвитку, саморозвитку, мовної освіти, самоосвіти майбутніх вихователів; комплекс зовнішніх та внутрішніх передумов, створених у вищому навчальному закладі з метою формування умінь і навичок виразного мовлення, що підвищують загальний рівень культури мовлення майбутніх вихователів; штучно та природно створені обставини, що сприяють увиразненню мовлення майбутніх вихователів, підтримують інтерес до увиразнення власного мовлення.

Схарактеризовано такі педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних класів: інтеграція мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості в процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно значеннєвих професійно зорієнтованих текстів; занурення студентів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора:[504], [505], [531], [517], [525], [526], [532], [537], [547], [550], [552], [556].

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

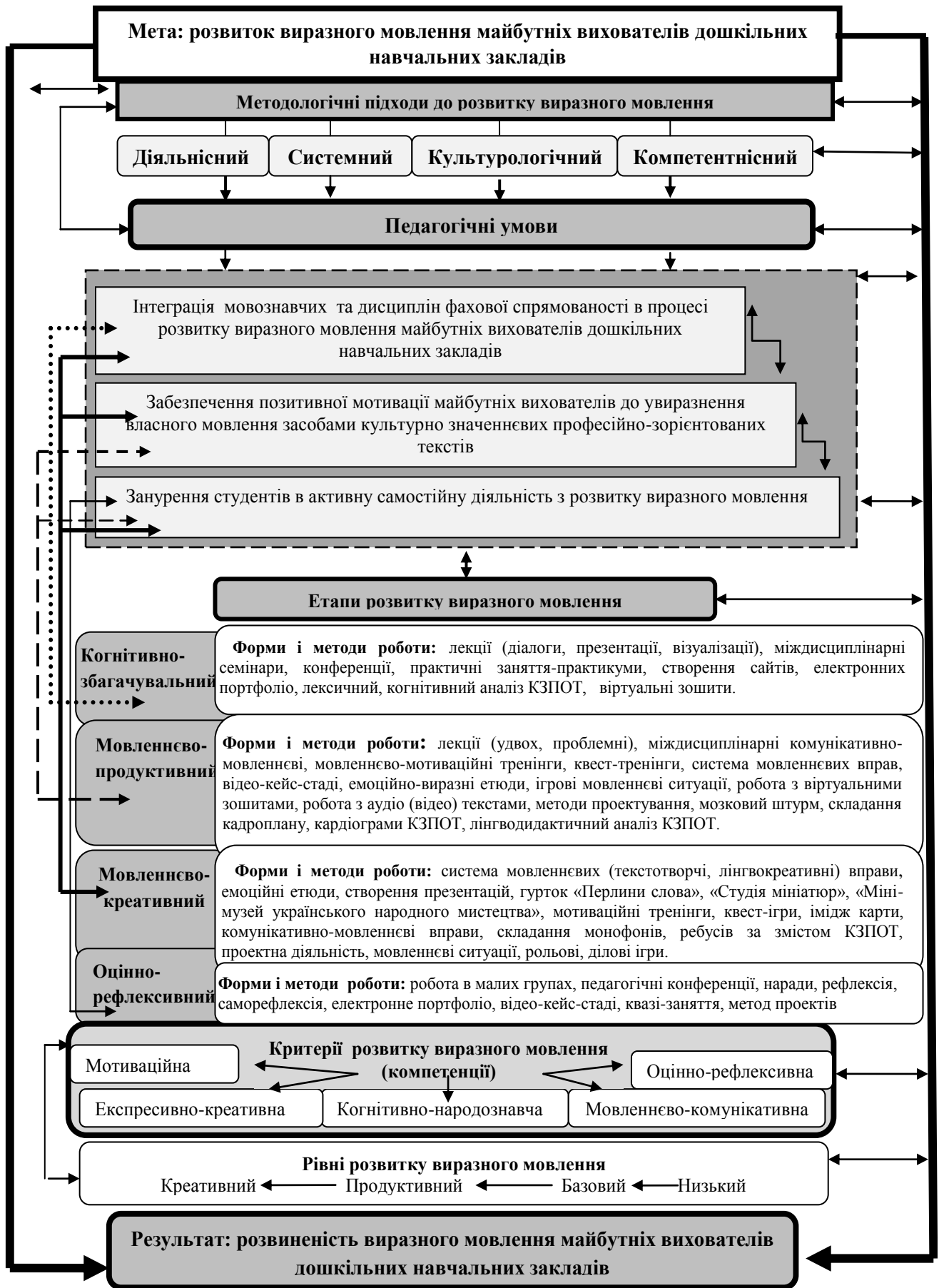
#### **5.1. Лінгводидактична модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

Визначення теоретичних позицій дослідження (педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, принципи побудови експериментальної методики) уможливили розробку лінгводидактичної моделі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Лінгводидактична модель охоплювала чотири взаємопов'язаних етапи – когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний, оцінно-рефлексивний (див. рис. 5.1.). Опишемо її.

Метою когнітивно-збагачувального етапу було озброєння майбутніх вихователів системою знань щодо нормативного українського мовлення, культури професійного мовлення, мовленнєвого етикету, місця і ролі словників у професійному мовленні. Студентів ознайомлювали із сутністю ключового поняття «культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти» та їх місцем у розвитку виразного мовлення дітей; вчили складати міні-словники КЗПОТ для розвитку виразного мовлення дітей.

На першому – когнітивно-збагачувальному етапі – було реалізовано першу педагогічну умову – інтеграція мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Задля цього було задіяно здебільшого дисципліни мовознавчого циклу: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільних навчальних закладах», «Культура мовлення та виразне читання», «Дитяча література».





**Рис. Лінгводидактична модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

**Форми і методи роботи:** лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-візуалізації, семінарські і практичні заняття, використання інформаційно-комунікаційних технологій (створення електронних портфоліо), міждисциплінарні семінари – конференції і практичні заняття – практикуми з проблем розвитку нормативного мовлення, культури мови і мовлення; використання в мовленні КЗПОТ; аналіз КЗПОТ (лексичний, семантичний, стилістичний, когнітивний, лінгводидактичний).

Метою другого – мовленнєво-продуктивного етапу – була робота з розвитку техніки мовлення майбутніх вихователів та його виразності (інтонаційна, синонімічна, антонімічна, дидактична, акцентологічна, звукова, синтаксична, фонетична, логічна, емоційна, експресивна, поетична, фразеологічна). У процесі навчання було задіяно дисципліни мовознавчого та фахового циклів.

**Форми і методи роботи:** лекції-удвох, проблемні лекції, лекції-презентації, система мовленнєвих, мовних вправ, міждисциплінарні тренінги (комунікативно-мовленнєві; мотиваційні; квест-тренінги, тренінги з розвитку та вдосконалення техніки мовлення, тренінги на розвиток різних видів виразності), побудова індивідуальних комунікативно-мовленнєвих карт розвитку виразного мовлення, система комунікативно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ, спрямованих на розвиток умінь виразного мовлення та виразного читання, робота з комп'ютерними програмами (<http://web-in-learning.blogspot.com>, Power Point та ін.), із КЗПОТ, відео-кейс-стаді, емоційно-виразні етюди, ігрові мовленнєві ситуації, квазі-заняття за структурою і вимогами дошкільного навчального закладу, робота з аудіо- (відео-текстами), робота з віртуальними зошитами, проектування, мозковий штурм, індивідуальні план-карти розвитку виразного мовлення, складання кадровану КЗПОТ, складання кардіограми КЗПОТ. На цьому етапі роботи було реалізовано такі педагогічні умови: інтеграція мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; забезпечення позитивної

мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; занурення студентів в активну самостійну діяльність з розвитку виразного мовлення.

Третій – мовленнєво-креативний етап – був спрямований на активнотворчу самостійну діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з розвитку виразного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів.

**Форми і методи роботи:** система мовленнєвих вправ, тематичні проекти, емоційні етюди, створення презентацій, гурток «Перлини слова», «Студія мініатюр», «Міні-музей українського народного мистецтва», мотиваційні тренінги, квест-ігри, імідж карти, комунікативно-мовленнєві вправи, складання монофонів, ребусів за змістом КЗПОТ, проектна діяльність, мовленнєві ситуації, рольові, ділові ігри, текстотворчі вправи, лінгвокреативні вправи. На цьому етапі реалізувалася друга і третя педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно значеннєвих професійно зорієнтованих текстів; занурення студентів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення.

Метою оцінно-рефлексивного етапу було формування у студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів адекватної самооцінки і взаємооцінки; адекватного само- і взаємоконтролю виразного мовлення. Відбувалася реалізація набутих знань і вмінь з розвитку виразного мовлення засобами КЗПОТ у двох взаємопов'язаних видах діяльності: в навчально-мовленнєвій квазіпрофесійній діяльності (практичні, лабораторні заняття з експериментального спецкурсу) та безпосередньо в роботі з дітьми дошкільного віку під час педагогічної практики.

**Форми і методи роботи:** робота в малих групах, педагогічні конференції, наради, рефлексія, саморефлексія, електронне портфоліо, підсумкові мовленнєві, мовні ігри, самоаналіз виразного мовлення, коригувальні мовленнєві тренінги, квазі-тренінги. На цьому етапі було

реалізовано третю педагогічну умову - занурення студентів в активну самостійну діяльність з розвитку виразного мовлення.

Зазначимо, що формувальному етапу експерименту передував пропедевтичний етап, що передбачав розробку методичного комунікативно-мовленнєвого супроводу щодо реалізації педагогічних умов та експериментальної методики, а також пропедевтична робота з викладачами мовознавчих і фахових дисциплін, які були задіяні в експерименті.

Комунікативно-мовленнєвий супровід розуміємо як багатокomпонентне поняття, яке обіймає взаємопов'язаний цикл мовознавчих, психолого-педагогічних та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Комунікативно-мовленнєвий супровід охоплював такі змістові блоки: **мовознавчий**: «Сучасна українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням»; «Культура мовлення та виразне читання», «Дитяча література»; **психологічний**: «Психологія загальна» (теми «Діяльність», «Спілкування», «Мовлення»); «Психологія дитяча (теми «Розвиток мовлення і спілкування у дітей», «Розвиток емоцій і почуттів у дітей»); **фаховий**: «Дитяча література», «Методика розвитку українського мовлення в дошкільних навчальних закладах етноспільнот», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільних навчальних закладах», «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Методика ознайомлення з довкіллям»; **Спецкурс**: «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Задля реалізації першої педагогічної умови – інтеграції мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – на пропедевтичному етапі, було проведено низку міждисциплінарних семінарів

професійної спрямованості на розвиток виразності мовлення майбутніх вихователів і дітей; внесено зміни та доповнення в змісті навчальних програм з дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Дитяча література», «Українське народознавство в дошкільному навчальному закладі», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Теорія і методика музичного виховання». Зміни та доповнення в робочих програмах означених курсів мали за мету: озброєння майбутніх вихователів міждисциплінарними поняттями, які є ключовими в розвитку виразного мовлення: («текст», «культурно-значеннєвий текст», «професійно-зорієнтований текст», «культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст» (КЗПОТ), «аналіз тексту» (лексичний, лінгвістичний, лінгводидактичний, когнітивний, лінгводидактичний), «український фольклор», «дидактичний потенціал КЗПОТ», «словник мінімум КЗПОТ», «електронне портфоліо», «віртуальний зошит з розвитку виразного мовлення» тощо).

На міжкафедральних семінарах було ознайомлено викладачів тих дисциплін, які були задіяні в експерименті, зі змістом скоригованих тем і змінами в навчальних планах і розкладі, що було внесено після узгодження з деканатом і завідувачами кафедрами (Див. Додаток Л). Метою міжкафедральних семінарів була підготовка викладачів до реалізації педагогічних умов в процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів. На міжкафедральних семінарах викладачів ознайомлювали: зі специфікою процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів; методами формування у студентів позитивних емоційних стимулів щодо увиразнення їхнього мовлення; орієнтування на увиразнення мовлення майбутніх вихователів культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими творами, які використовуються вихователями в професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку; необхідністю двостороннього зв'язку процесу розвитку виразного мовлення студентів, сутність якого полягала у поєднанні теоретичного (лекційні, семінарські заняття, самостійна мовленнєва

діяльність студентів) та практичного (педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі) блоків.

Оскільки ключовим засобом розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було обрано культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти (автентичний професійно-зорієнтований текст професійної спрямованості зі значним лінгводидактичним потенціалом розвитку виразного мовлення), було дібрано автентичні тексти до кожного жанру малих фольклорних форм, українських народних казок, віршів, оповідань, байок, українських народних пісень, репродукцій та картин, рекомендованих програмами дошкільних навчальних закладів, та складено тематичні словники-мінімуми потенційних засобів виразності, які було задіяно в подальшому експерименті (див. рис. 5.2.).



**Рис 5.2. Структура словника-мінімуму культурно значеннєвої професійно-орієнтованої лексики**

Як бачимо з рисунку 5.2., принципами побудови словників виступили: принцип доступності лексики для дітей дошкільного віку; принцип розміщення лексики згідно з віковими групами; принцип наявності у словнику всіх частин мови; принцип наочності; єдності побудови словника з

розвитком сприймання, мислення; принцип взаємозв'язку слова та попереднього значення.

Зміст словників-мінімумів становили КЗПОТ різних жанрів, що рекомендовані програмами навчання та виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, а саме: українські народні пісні (колискові, веснянки, колядки, щедрівки, посівальні та тощо), українські народні казки (про тварин, чарівні, соціально-побутові, надокучливі, кумулятивні та ін.), оповідання, вірші, байки, гуморески, бувальщини, малі жанри українського фольклору (загадки, скоромовки, прислів'я, приказки), фразеологізми тощо.

Зазначимо, що критеріями добору лексики до словників виступили: насиченість КЗПОТ засобами виразності; наявність у слова (фрази) прямого та переносного значення; частотність вживання слова у реченні; функціональне вживання лексики у мовленні дорослих; можливість вживання лексики у мовленні дитини дошкільного віку; комунікативна доцільність уведення слова (фрази) до словника дитини. (Приклади словників-мінімумів подано в додатку. Див. додаток М.1).

На пропедевтичному етапі було укладено фразеологічний словник-мінімум, що складався із двох блоків. Перший блок містив фразеологізми, розраховані на дорослих, другий блок – фразеологізми, які можуть використовуватися в роботі з дітьми дошкільного віку. При укладанні фразеологічних словників-мінімумів ми послуговувалися словником (Г. Удовиченко Фразеологічний словник української мови). Словник фразеологізмів містив 350 фразеологізмів для майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та 250 фразеологізмів для дітей дошкільного віку. Фразеологічний словник укладався за алфавітом.

Також на пропедевтичному етапі було укладено словники-мінімуми прислів'їв та приказок для дітей дошкільного віку. Було упорядковано цей словник-мінімум відповідно до основних освітніх ліній, за Базовим компонентом дошкільної освіти. (Див. додаток М.2, М.3). На пропедевтичному етапі також дібрано КЗПОТ до репродукцій художніх

картин українських народних художників. Наприклад: репродукція картини Є. Миронової «*Ранковий іній*» – дібрані художні твори: (*А. Камінчук «Іній», Р. Завадович «Зима-зима», Л. Первомайський «Срібні дерева»*); репродукції художніх картин І. Левітан «*Березень*», А. Куїнджі «*Рання весна*» – дібрані твори: *КЗПОТ веснянок, О. Олесь «Весна», І. Франко «Надійшла весна», Я. Щоголів «Травень», М. Вороний «Весна»* тощо. Розкриттю змісту експериментальної методики присвячено наступний параграф дослідження.

## **5.2. Етапи реалізації експериментальної роботи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

### **5.2.1. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на когнітивно-збагачувальному етапі.**

Перший етап було присвячено розвитку когнітивно-народознавчої та мовленнєво-комунікативної компетенції майбутніх вихователів шляхом вертикальної та горизонтальної інтеграції навчальних дисциплін в опрацюванні КЗПОТ. Як уже зазначалось, було використано нормативну дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням», зокрема такі теми, як «Мовні норми», «Основи культури української мови», «Словники у професійному мовленнєвому спілкуванні», «Текст як форма реалізації мовленнєво-професійної діяльності майбутнього вихователя». Акцентувалося на значенні професійно-зорієнтованих текстів як засобу розвитку виразного мовлення. Ураховуючи наявність певних знань з навчальної дисципліни «Українська мова» в загальноосвітній школі, викладання нового для студентів курсу щодо професійної спрямованості української мови було побудовано як лекції-діалоги (передбачалась активізація наявних знань студентів щодо мовних норм, правил літературної вимови, мовленнєвого етикету, культури мовлення тощо), лекції-презентації з використанням інформаційних технологій навчання, проблемні лекції, вході яких студенти розв'язували



професійно-мовні задачі, лекції-візуалізації. Проведення лекцій-візуалізацій передбачало ілюстрування викладу теоретичного матеріалу схемами, опорними відео-слайдами, відео-кейсами, електронними таблицями, ілюстрацій, використання яких активізувало сприйняття матеріалу. Проілюструємо прикладами.

**Лекція-візуалізація** «Роль засобів виразності в професійному мовленні майбутніх вихователів»

План лекції:

- 1.Виразність мовлення як лінгводидактична категорія.
- 2.Види, типи виразності мовлення.
- 3.Засоби виразності мовлення. Їх класифікація.
- 4.Методи розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.
- 5.Форми організації навчального процесу у вищій школі з розвитку виразного мовлення.
- 6.Технології розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів

**Мета:** розкрити значення засобів виразності у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів, розширення знань студентів щодо основних понять лекції: «виразність», «засоби виразності», «види виразності мовлення», «виразність мовлення» (синонімічна, антонімічна, фразеологічна, лексична тощо).

**Ключові поняття:** виразність, засоби виразності, види виразності мовлення (синтаксична, стилістична, фразеологічна, антонімічна, стилістична виразність, фонетична тощо), форми, методи, засоби, технології.

**Засоби візуалізації:** мультимедійний проектор, слайди. В ході лекції використовувались слайди з ключовими поняттями лекції, які супроводжували виклад матеріалу. (Слайди представлено в додатку. Див. Додаток Н.1)

Особлива увага зверталась на розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів на практичних заняттях, які проходили у формі практикуму з української мови із професійним спрямуванням. Так, на кожному

практичному занятті студентам пропонувалася артикуляційна гімнастика: чітка артикуляція голосних і приголосних звуків в ізольованій позиції, у складі, слові, позиційних змін звуків-асиміляції, дисиміляції, випадків оглушення дзвінких приголосних тощо; вимова слів з голосними в ненаголошених позиціях, приголосних у різних позиціях, звукосполучень, що зазнають асимілятивних змін, спрощень, вправи на постановку словесного наголосу.

При вивченні орфоепічних норм української мови навчання відбувалося в лінгафонних кабінетах, зокрема, прослуховування запису еталонної вимови голосу дикторів радіо та телебачення, платівок фонохрестоматії (професійно-зорієнтованих текстів), записів із голосу студентів з подальшим аналізом щодо їхньої нормативної вимови та усунення мовних вад.

Оскільки виокремлені теми нормативної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» слугували в подальшому міцною мовною платформою щодо подальшого розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів та розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку в майбутній професійній діяльності, для практичних занять добиралися художні тексти різних жанрів відповідно до програм з розвитку мовлення та художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ. Передбачалося, що виразне читання текстів на практичних заняттях дасть змогу в майбутній професійній діяльності емоційно-виразно їх відтворювати як взірць виразного мовлення для дітей. Проілюструємо прикладами практичних занять.

#### **Тема «Мовні норми». Мікротема. Свята вашої родини.**

**Мета:** вправляння у чіткій вимові шиплячих звуків [ч], [ш]; звукосполук [вя], [дж], [дз], словесному наголосі, правильному вживанні відмінкових закінчень; виразному читанні художніх текстів, складанні діалогів, розповідей, написання творів; визначити їх роль у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

**Артикуляційна розминка.** Артикуляція звуків [ч], [ш]; промовляння чистомовок; вправи для розвитку мовленнєвого апарату, на постановку звуків

[ч], [ш]. сполучення [вя] (свято), [дж], [дз]. Наголос у словах свята, Великдень, іграшки, визвольний. Граматика. Відмінкові закінчення іменників; вживання прийменників (навколо, у, в, з, до, біля, вздовж). Лексика. Промовляння слів з тематичного словничка.

**Аудіювання.** Прослуховування фрагментів запису радіо- та телепередач «Говоримо українською мовою».

**Читання.** Читання творів українських письменників (Т. Коломієць «Найкращий подарунок», А. Мястківський «Казочка про писанку», С. Жупанін «Щедрівка»).

**Говоріння.** Читання студентами віршованих текстів, вивчених напам'ять (вірші, щедрівки, колядки тощо); складання розповідей на запропоновані теми («Свята вашої родини», «Різдвяні свята в Україні», «Свято Івана Купала», «Зелені свята» тощо).

**Діалогічне мовлення.** складання діалогу за змістом малюнків; діалог на запропоновану тему; діалог за сюжетною ігровою ситуацією; групове мовлення (тривог, полілог).

**Письмо.** Твір-нарис «Великодні свята в Україні». **Аналіз** виконаних студентами практичних завдань, діалогів, розповідей. Крім того, було розроблено систему лінгафонних та мовних вправ для повторення, закріплення автоматизації мовленнєвих умінь і навичок, правильної вимови (усне мовлення) та письма. На допомогу студентам до практичних занять було розроблено низку допоміжних таблиць. До кожного практичного заняття розроблено систему вправ, які виконувались як індивідуально, так і парами. Проілюструємо прикладами.

**Вправа.** Прослухайте і повторіть під час паузи. Чітко вимовляйте звук [ц] у складах і словах.

Ця-ця-ця..., ца-це-цу..., оць-ець-єць..., цю-це-ця... .

Замініть повторення складів складеною вами чистомовкою. Наприклад:

Ця-ця-ця...(ключ: Ти кидаєш папірця)...

Ці-ці-ці...(ключ: Підбери папірці)...

Ець-ець-ець... (ключ: От тепер ти молодець)

**Вправа.** Прослухайте і повторіть забавлянку під час паузи. Вимовляйте чітко звук [ч]. Не припускайте його пом'якшення, але «ч» не вимовляйте занадто твердо. Вивчіть забавлянку «Калачі» напам'ять (текст колискової представлено в додатку. Див. Додаток Н.2).

У лекції презентації «Текст як форма реалізації мовленнєво-професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ» було розкрито сутність поняття «текст», види і характеристику текстів, роль текстоцентричного підходу до розвитку мовлення і зокрема, виразного мовлення майбутніх вихователів як так і дітей дошкільного віку. Студентів було ознайомлено із ключовим поняттям розвитку виразного мовлення «культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти», їх видами, характеристикою.

У процесі викладання нормативної дисципліни «Дитяча література», зокрема в темі «Усна народна творчість» було виділено сутність, види, жанри українського фольклору, схарактеризовано види українських народних казок та малі жанри фольклору (колискові пісні, забавлянки, примовки, веснянки, колядки, щедрівки, лічилки, приказки, загадки, скоромовки тощо) та їх роль у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

У процесі вивчення нормативної дисципліни «Українське народознавство в дошкільному навчальному закладі» майбутні вихователі опанували методику роботи з українськими народними казками та малими жанрами українського фольклору. За змістом вивчення означених тем проведено низку міждисциплінарних семінарів і практичних занять професійної спрямованості на розвиток виразного мовлення вихователя і дітей. До міждисциплінарних практичних занять було дібрано систему мовленнєвих вправ з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів, які студенти виконували в робочому віртуальному зошиті. Опишемо їх.

**Тема: «Малі жанри українського фольклору».**

**Вправа 1.** Користуючись віртуальним зошитом, складіть класифікаційну таблицю малих жанрів фольклору за поданою схемою:

Назва жанру	Визначення	У яких вікових групах використовується

За зразком

Скоромовка	Жартівливий вислів, побудований на навмисно утрудненій вимові ритмізованого тексту, скомпонованого з важких звуків та звукосполучень, які вимовляються у швидкому темпі	Середня, старша групи

**Вправа.** Користуючись віртуальним зошитом, виписіть прислів'я та приказки до тем: «Ввічливість, чемність», «Праця-лінощі», «Правда-брехня», які б за своїм змістом були доступні дітям дошкільного віку. Визначте місце, час і прийоми роботи з ними в дошкільному навчальному закладі.

**Вправа.** Прочитайте скоромовки (Г. Чубач, В. Ладижець) парами, чітко вимовляйте слова. повторіть їх кілька разів, починаючи з дуже повільного темпу. Вивчіть їх напам'ять. (Див. додаток Н.3).

**Вправа.** Доберіть синоніми до слів: *добрідень, до побачення, будь ласка, вибачте.*

**Тема: «Українські народні казки»**

**Вправа.** Користуючись віртуальним зошитом, складіть класифікаційні таблиці українських народних казок відповідно до їх доступності дітям різного дошкільного віку.

#### Казки про тварин

Вікова група	Назва казки	Форми роботи

#### Соціально-побутові казки

Вікова група	Назва казки	Форми роботи

#### Надокучливі казки

Вікова група	Назва казки	Форми роботи

Для виконання завдання, користуйтеся сайтом <http://www.rudenko.ho.com.ua/cont.html>.

**Вправа.** До кожного засобу виразності, які використовуються в текстах українських народних казок, доберіть конкретні приклади (назва казки, її вид): гіперболізація (перебільшення), літота (зменшення), персоніфікація (олюднення) тощо.

**Вправа.** До якого жанру належать подані нижче віршовані тексти? Як вони називаються? Як їх можна використати в роботі з дітьми в розвитку виразного мовлення? (тексти див. Додаток Н.4).

### **Тема: «Українські обрядові пісні»**

**Вправа.** Доберіть дитячі пісні, в яких оспівується образ Котика та Сну (народні та в літературній обробці) та використовується персоніфікація. Як називаються ці пісні? Порівняйте, чи відрізняються образи народних та літературних пісень? Як ви гадаєте чому? Порівняльний аналіз мовних засобів текстів пісень занесіть до робочого віртуального зошиту.

**Вправа.** Випишіть до робочого віртуального зошиту обрядові пісні, які можна використовувати в різних вікових групах дошкільного закладу. Випишіть засоби виразності, що використовуються в дібраних вами текстах обрядових пісень.

**Вправа.** Випишіть із тлумачних словників значення слів, з текстів обрядових піснях: *барзо, войний, гринджоли, капличка, ячати, адамашок, дашто, болона, палити, турма, сонейко, запунниця, кружелі, дівойки, струг, берівочка, газдували, позлітка, фірманчик, фусточка, кукуци.*

У робочому віртуальному зошиті складіть словник слів, що характерні для обрядових пісень вашого регіону.

### **Тема: «Малі жанри фольклору. Скоромовки»**

**Вправа. Мета:** вправляння студентів у промовлянні скоромовок у швидкому темпі.

Студентам пропонувалося вивчити по 10 скоромовок на кожний звук та презентувати їх під час проведення групових, індивідуально-групових тренінгів (див. Додаток Н.5).

Під час вивчення дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва» студенти були ознайомлені із творчістю українських народних художників та їхніми картинами (репродукціями художніх картин) відповідно до вимог чинних програм для ДНЗ, а також із українськими художниками-ілюстраторами та їхніми ілюстраціями в дитячих книгах українських письменників. На практичних заняттях студентів навчали добирати образні вирази (епітети, метафори, порівняння тощо) до кожної картини, складати описові розповіді-мініатюри як мовленнєві зразки для дітей дошкільного віку. Майбутні вихователі добирали до змісту картин малі жанри фольклору, вірші, прислів'я, народні пісні тощо. Проілюструємо фрагмент практичного заняття з теми «Український художник пейзажист С. Васильківський».

**Матеріал:** картини українського пейзажиста С. Васильківського: «Козача левада», «Весна на Україні», «Весняний день на Україні», «Підніжжя козачої гори», «Коробів хутір».

**Мета:** ознайомити майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із творчістю С. Васильківського.

**Хід заняття:** Після ознайомлення студентів із біографією і творчим доробком художника, їм було запропоновано самостійно описувати обрані ними картини. Студентів поділяли на підгрупи, пропонували обрати одну з картин і описати її. Опис потрібно зробити за таким планом: «Що зображено на репродукції? Яку пору року зобразив автор? Які кольори використав автор для передання творчого задуму? Які асоціації викликає у Вас зображене на картині? Які кольори переважають на картині? При складанні опису картини використовуйте образні вирази (епітети, порівняння, метафори, метонімію тощо), що є доречними для увиразнення словесного відображення змісту картини.

На наступних заняттях до опису репродукцій картин українських художників (Т. Яблонської, І. Айвазовського та ін.) студентам пропонувались епітети для створення образності й виразності художньо-словесної презентації картини та складання опису-мініатюри за змістом картини.

Наприклад: **Небо** – *захмарене, спокійне, прозоре, хмарне, сталеве, сіро-сизувате, яскраве, вороже, зоряне, сріблясте, фіолетове, вечірнє, похмуре, осяяне* тощо. **Барви** – *сріблястий, синювато-блакитний, золотисто-білий, фіолетово-багряний, буряковий, гранітний, вишневий, помаранчевий, бузковий* тощо.

**Складні прикметники:** *Білувато-голубий, світло-рудий, ясно-карий, яскраво-зелений, тьмяно-червоний, брудно-жовтий, сіро-свинцевий, молочно-білий, солоно-солодкий, жовтувато-білий, біло-червоний, світло-блакитний, ясно-каштановий, яскраво-білий, тьмяно-сірий, темно-бурий, брудно-сірий, сіро-голубий, сніжно-білий, гіркувато-солоний, білувато-блакитний, світло-зелений, ясно-буриштиновий, яскраво-синій, тьмяно-каштановий, темно-вишневий, брудно-червоний, синьо-зелений, мідно-червоний, солоно-кислий, біло-рожевий, темно-вишневий, синьо-зелений, брудно-червоний, мідно-червоний, солоно-кислий, блідо-рожевий* тощо.

На лекціях і практичних заняттях з нормативної дисципліни «Теорія і методика музичного виховання» студенти знайомилися з українськими композиторами, їхніми творами, які рекомендовані чинними програмами навчання і виховання у ДНЗ (біографічні довідки, основні творчі здобутки композиторів, їхні твори для дітей дошкільного віку). Студенти добирали тексти обрядових пісень, музичних творів (опери, колискові, які можна використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку, здійснювали їх аналіз, розписували в партитурі тексти українських народних пісень, склали конспекти занять на ознайомлення з творами українських композиторів.

Джерельною базою добору КЗПОТ українських народних пісень слугували інформаційні сайти: <http://www.pisni.org.ua/songlist/kolyskovi-1.html>; <http://homin.etnoua.info/novyny/narodni-pisni-dlja-ditej-zoshyt-1->



ljashchenko/; <http://www.ex.ua/11605040>; <http://www.abetka-logopedka.org/zabavlyanky.htm>; <http://www.carooki.com/osvita-ditini-xxi-stolittipisenki-dla-ditej-do-1-roku> тощо; хрестоматії для дітей дошкільного віку низки авторів (З. Барська, К. Крутій, С. Жиліотков, А. Мудрик-Мриц, С. Ткач, Н. Данилевська, В. Паронова, Н. Шевченко, З. Огнієвич, І. Сорокопуд, Н. Андрієнко, А. Щербак, Н. Сивачук та ін.). На першому етапі формувального експерименту разом зі студентами було укладено словник-мінімум фольклорної лексики, наявної в КЗПОТ українських народних пісень. За словником-мінімумом лексики КЗПОТ студенти склали твори за змістом народних пісень для дітей дошкільного віку. Проілюструємо прикладами вправи на увиразнення мовлення майбутніх вихователів КЗПОТ українських народних пісень.

**Вправа «Співочі перегони».** **Мета:** формування вмій і навичок виразного виконання КЗПОТ українських народних пісень за допомогою невербальних засобів виразності.

Студенти розподілялися на творчі підгрупи (1–4 учасники) та готували до показу уривки українських народних пісень для дітей дошкільного віку. Переможцем вважалася підгрупа, яка показала найбільшу кількість пісень, назви яких вгадали інші учасники. Обов'язковою умовою був різножанровий показ (колискові, щедрівки, колядки, веснянки тощо).

**Вправа.** **Мета:** формування умінь складати партитуру КЗПОТ українських народних пісень.

**Форма виконання:** усна /письмова.

**Інструкція:** студенти отримували індивідуальні картки, які містили КЗПОТ української народної пісні. Вправою було передбачено розписати текст української народної пісні та презентувати перед групою виразне виконання тексту.

**Партитура КЗПОТ української народної пісні:** Розставити логічний та фразовий наголос. Розставити паузи. Розписати кожний вид паузи в тексті.

Обрати інтонацію, з якою виконуватиметься пісня. Методична допомога майбутнім вихователям для укладання партитури. Графічні позначення:

Паузи: - коротка – /, середня – // та довга. – ///

Логічна мелодика: висхідна – ↑, спадна – ↓, висхідно-спадна – ↑↓

Графічні позначки, що вказують на темп мовлення (уповільнений – прискорений) тощо.

На практичних заняттях студенти розробляли тематично-комплексні орієнтовні плани ознайомлення дітей з українськими народними піснями за зразком: веснянки, їх характерні особливості та регіональна варіативність; відбір веснянок для роботи з дітьми дошкільного віку (різні вікові групи) з елементами наступності та ускладнення; включення веснянок у різні види діяльності дітей; прилучення родини до вивчення веснянок і участі в театралізованих дійствах, святах і дозвіллях у дошкільному закладі.

**Вправа.** На основі текстового аналізу обрядових пісень випишіть художні образи (відповідно до кожного циклу), які оспівуються у цих піснях. Поміркуйте, як ви їх поясните дітям дошкільного віку.

Одним із методів розвитку виразного мовлення на когнітивно-збагачувальному етапі експерименту було обрано аналіз КЗПОТ (лінгвістичний, когнітивний, лексичний). Опишемо сутність цього методу.

В основу типології видів аналізу КЗПОТ було покладено класифікацію А. Нікітіної [424]. У дослідженні було використано такі види аналізу КЗПОТ: за кількістю учасників (груповий, самостійний, інтерактивний); за місцем виконання (аудиторний, домашній); за використання допоміжних засобів (традиційний, комп'ютерний, аудіо-аналіз, відео-аналіз); за формою мовлення (усний, письмовий); за типом (лексичний, когнітивний, стилістичний, лінгводидактичний, лексико-семантичний) [424, с. 262].

Проілюструємо прикладом когнітивного аналізу КЗПОТ майбутніми вихователями.

**Когнітивний аналіз КЗПОТ української народної казки «Котигорошко».**

**Мета:** визначення ролі засобів виразності, використаних у тексті на розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку. Студентам пропонувався текст казки для аналізу (Див. додаток Н.6).

**Етапи когнітивного аналізу тексту:** 1. Прочитати текст (вголос / мовчки). 2. Виписати з уривку казки «Коза-дереза» лексичні засоби виразності. Дати їм класифікацію. 3. Визначити, які засоби виразності використано в тексті. 4. Розставити паузи, схарактеризувати їх.

Зазначимо, що всі види роботи на когнітивно-збагачувальному етапі виконувались студентами в робочому віртуальному зошиті. Віртуальний зошит у дослідженні визначаємо як робочий зошит з розвитку виразного мовлення в електронному форматі. Віртуальний зошит, на відміну від традиційних, має низку методичних переваг: можливість багаторазового редагування; мобільність використання; можливість одночасного доступу до продукту діяльності багатьох користувачів; можливість застосування методу експертного оцінювання результатів мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів.

За аналогією розроблених на пропедевтичному етапі словників на першому етапі формувального експерименту відбувалось навчання студентів укладати словники-мінімуми за змістом КЗПОТ для роботи з дітьми дошкільного віку. На цьому етапі експериментальної роботи студентам було запропоновано укласти: словник-мінімум до українських народних казок; словник-мінімум до КЗПОТ загадок; словник-мінімум до прислів'їв та приказок; словник-мінімум за змістом гуморесок; словник-мінімум за змістом українських народних пісень. Укладаючи словники-мінімуми за змістом КЗПОТ, студенти: класифікували лексику як тропи; зазначали частотність використання лексики в структурі КЗПОТ; визначали шляхи увиразнення означеною лексикою мовлення дітей дошкільного віку.

На цьому етапі студенти складали словники-мінімуми за змістом культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів за такими темами: «Українські прислів'я, приказки», «Скоромовки», «Лічилки», «Забавлянки»,

«Українські народні пісні», «Образні вирази в українських народних казках», «Безкінечні казки», «Фразеологічні звороти»; виписували зачини і кінцівки до казок. Зауважимо, що всі словники студенти склали відповідно до їх доступності дітям дошкільного віку.

Крім того, було започатковано роботу гуртка «Магічна сила слова» (див. Додаток Н.7), в якому студенти працювали за розробленим нами сайтом (див. Додаток Н.8), що містив такі розділи: веб-сторінка для батьків і вихователів «Українське народне мистецтво». Наповненням веб-сторінки були біографії українських художників та їхні картини, рекомендовані для дітей дошкільного віку; веб-сторінка для батьків і вихователів «Українські композитори», що містила біографії композиторів, твори, рекомендовані програмами навчання та виховання в дошкільному закладі та ноти до них; електронна хрестоматія «Перлини України», із творами українських письменників та поетів, фольклорні твори (народні та в літературній обробці): забавлянки, лічилки, прислів'я, приказки, загадки, казки, оповідання, байки тощо. Крім того, сумісно зі студентами було створено веб-сторінки в мережі Інтернет: «Перлини рідної мови», «Українські художники ілюстратори» та ін., в яких з періодичністю один раз на місяць оновлювалась інформація про українських народних поетів, письменників, українських художників та їхні твори; про культурні події університету, що передбачались протягом місяця з метою популяризації української народної культури, музичних творів тощо. Також було створено веб-сторінку «Плекаймо рідну мову», на якій розміщували найкращі мовленнєві твори (тексти), що було складено студентами експериментальних груп.

На факультетах дошкільної освіти було влаштовано періодичні виставки репродукцій картин українських художників, які доступні дітям дошкільного віку та з якими працювали студенти на практичних заняттях і під час самостійної діяльності. Упродовж виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань із фахових методик студентами було створено електронну бібліотеку «Письменники України – дітям» на базі факультетів

дошкільної освіти, користувачами якої були студенти 1-5 курсів, викладачі, що викладали на цьому факультеті. Укладено «Літературну скарбничку», змістом якої були твори з різних розділів програми навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, а саме: «Художня література», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво». Укладання літературної скарбнички за міждисциплінарним підходом сприяло увиразненню мовлення майбутніх вихователів не лише літературними творами, а й збагаченню їхнього емоційного досвіду.

Отже, на когнітивно-збагачувальному етапі відбувалось озброєння майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів системою теоретичних відомостей щодо жанрів КЗПОТ (українські народні казки, малі жанри фольклору, твори українських композиторів тощо), репродукціями художніх картин українських художників професійної спрямованості, а також формування умінь і навичок нормативного мовлення та культури мовленнєвого спілкування, що слугували теоретичним підґрунтям для подальшої експериментальної роботи з розвитку їхнього виразного мовлення.

**5.2.2. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на мовленнєво-продуктивному етапі.** Задля ефективної реалізації педагогічних умов на мовленнєво-креативному етапі дослідження було проведено низку тренінгів зі студентами. Реалізації другої педагогічної умови дослідження – забезпеченню позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення сприяло проведення мовленнєво-мотиваційних тренінгів з майбутніми вихователями. Проілюструємо окремими прикладами вправ, за принципом «перехресної мотивації» (С. Занюк) [227], сутність якого полягала у формуванні стійкого інтересу до опанування КЗПОТ як основного джерела увиразнення мовлення, формування в майбутніх вихователів психолого-педагогічної цільової настанови на ознайомлення дітей дошкільного віку з КЗПОТ та на цій основі розвитку їхнього виразного мовлення. (Примітка: у дослідженні було

використано мотиваційні тренінги С. Занюка [227], адаптовані відповідно до мети дослідження). Проілюструємо окремими вправами, які входили до змісту роботи тренінгу. Наприклад:

**Вправа. Консультація – рекомендація. Мета:** підвищення мотивації майбутніх вихователів щодо необхідності увиразнення власного мовлення.

**Процедура виконання:** студентам пропонувалося завдання:

1. Розподілитися на творчі підгрупи (3-5 учасників): а) перша група – вихователі; б) друга група – батьки; в) третя група – діти дошкільного віку.
2. Переконати батьків (дітей дошкільного віку, колег) у необхідності увиразнення власного мовлення, опанування КЗПОТ.
3. Переконати батьків (дітей дошкільного віку, колег) у тому, що найкращим засобом увиразнення мовлення є культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти.
4. Закріпити ситуацію успіху своїм виступом перед аудиторією.

**Очікування від проведення вправи:** 1. Переконавання співрозмовників у необхідності увиразнення їхнього мовлення. 2. Мотивування на розвиток виразного мовлення засобами КЗПОТ.

**Рефлексія:** 1. Проаналізуйте виступи своїх колег: основне комунікативно-мовленнєве завдання виступу вирішено / невирішено; мотивування на увиразнення мовлення позитивне / негативне; створення ситуації успіху досягнуто / не досягнуто. (Необхідне підкреслити)

**Саморефлексія:** 1. Ваші очікування від проведення вправи (виправдано / невиправдано). 2. Ваші пропозиції для підвищення мотивації.

**Примітка:** при виконанні тренінгового завдання кожен учасник групи готував виступ для трьох аудиторій (колег, батьків та дітей дошкільного віку). Обов'язковою умовою підготовки до виступу було застосування інформаційно-комунікативних технологій (відео, аудіо, комп'ютерні програми тощо).

**Вправа. Позитивне ставлення до помилок. Мета:** підвищення позитивної мотивації щодо увиразнення власного мовлення, прагнення до опанування КЗПОТ.

**Завдання:** студенти отримували індивідуальні мотиваційні картки і завдання: 1. Подумати та записати свої висловлювання, що виражають позитивне ставлення до процесу увиразнення власного мовлення. 2. Продумати, які комунікативно-мовленнєві здібності, вміння і навички виразного мовлення потребують розвитку та подальшого вдосконалення. 3. Поміркувати, які методи, прийоми, форми роботи можна використовувати, працюючи над увиразненням власного мовлення. 4. Заповнити таблицю.

Уміння виразного мовлення	Методи (прийоми) вдосконалення уміння	Комунікативно-мовленнєвий супровід формування уміння
1.		
2.		
3.		
4.		

Третю педагогічну умову – занурення в активну самостійну діяльність з розвитку виразного мовлення – було реалізовано на мовленнєво-продуктивному етапі шляхом застосування низки специфічних методів і прийомів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

На мовленнєво-продуктивному етапі було задіяно нормативні дисципліни «Культура мовлення та виразне читання», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ», «Теорія і методика музичного виховання» та спецкурс «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» (Програму спецкурсу представлено в Додатку П.1).

Роботу другого етапу було започатковано лекціями-діалогами з першого модулю спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Зокрема, було прочитано лекції: «Сутність і характеристика виразного мовлення», «Мовні засоби виразності», у змісті яких було презентовано структуру виразного мовлення, одним із компонентів якої є техніка мовлення. У логічній послідовності студенти опрацьовували теми «Техніка мовлення» та «Немовні засоби виразності» із курсу «Культура мовлення». Лекції-діалоги передбачали

активне включення студента в їх проведення, активізацію їхньої пізнавальної діяльності. В експериментальному навчанні забезпечували: відкритий діалог викладача і студента з актуальних проблем і розкриття сутності технологій і методик розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; озброєння майбутніх вихователів теоретичними знаннями з питань роботи з культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами. Перевагою лекцій-діалогів виступило: стимулювання мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів у процесі викладу матеріалу; розвиток умінь і навичок застосовувати набуті теоретичні знання з проблеми розвитку виразного мовлення в груповій дискусії; умінь виборювати власну точку зору щодо доцільності чи недоцільності використання того чи того методу / прийому в розвитку виразності мовлення.

Використання **проблемних** лекцій дозволило: активізувати набуті теоретичні знання студентів з фахових методик; визначити теоретичні поняття дослідження (*виразність, виразне мовлення, засоби виразності мовлення, методика, мовленнєва діяльність, текст, культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст, усне мовлення* та ін.); встановити логічні, стилістичні, лексико-семантичні зв'язки між поняттями «*виразність – образність*», «*виразність – експресивність*», «*виразність – емоційність*», «*виразність – поетичність*», «*виразність – мелодійність*» та ін.

**Лекції удвох** проводились спільно викладачами споріднених навчальних дисциплін (наприклад «Культура мовлення та виразне читання» + «Дитяча література», «Культура мовлення та виразне читання» + «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах» та ін.). Метою цих лекцій було поглиблення теоретичних знань студентів на засадах міждисциплінарної інтеграції. Означена форма організації навчального процесу забезпечувала сприйняття теоретичного матеріалу на основі встановлення міжпредметних зв'язків.



Зазначимо, що всі практичні заняття проходили у формі мовленнєво-комунікативних тренінгів, як-от: тренінги на розвиток типів дихання; сили голосу та постановки педагогічного голосу, розвитку основних якостей педагогічного голосу (благозвучність, адаптивність, сугестивність, гучність, шумоусталеність, витривалість тощо); розвиток фонематичного слуху; тренування чіткої дикції та артикуляції. Проілюструємо прикладами (Зміст тренінгів представлено у додатку. Див. додаток П.2).

**Комунікативно-мовленнєвий тренінг. Мета:** вправлення студентів у глибокому вдиху і видиху за дихальною гімнастикою О. Стрельнікової.

**Матеріал:** індивідуальні щоденники для виконання дихальної гімнастики, секундовимірювачі.

**Тренінг «Мовленнєва майстерність майбутнього вихователя» (на відпрацювання типів дихання).**

**Програма тренінгу:** дихальна гімнастика О. Стрельнікової; вправи на тренування глибокого вдиху та подовженого видиху; вправи на постановку голосу; на розвиток комунікативних якостей педагогічного голосу (благозвучність, адаптивність, сугестивність, леткість, шумостійкість, гучність, стійкість, витривалість); на розвиток мовленнєвого слуху; на тренування дикції; на тренування артикуляції. На початку тренінгу було використано гімнастику О. Стрельнікової. Під час проведення тренінгу учасники мали бути абсолютно здоровими, оскільки захворювання верхніх дихальних шляхів заважали нормальній роботі органів дихання та знижували ефективність проведення вправи.

**Інструкція.** Сісти прямо, ноги на підлозі, руки покласти на коліна. Зробити глибокий вдих. Видих робити на звуки «с», «з» або «ш». Зазначимо, що тренований видих у часовому проміжку становить 1 – 2 хвилини. Викладач із секундовимірювачем фіксував виконання вправ кожним учасником тренінгу. Студенти записували результати до робочих віртуальних зошитів. Наводимо приклад віртуального зошита.

**Щоденник**  
**з виконання комплексу «гімнастики О. Стрельнікової»**  
**студентки \_\_\_\_\_ курсу, групи \_\_\_\_\_**  
**прізвище, ім'я по батькові студента \_\_\_\_\_**

Дата	Початок виконання	Завершення виконання вправ	Загальний час виконання вправ	Показники тиску	Показники пульсу	Примітка

**Щоденник**  
**з виконання вправ на дихання**  
**студентки \_\_\_\_\_ курсу групи \_\_\_\_\_**  
**прізвище, ім'я по батькові студента \_\_\_\_\_**

Дата	Вдих (в сек)	Видих (в сек)	Час	Примітка
1.09.2014	13 год. 33 хв 0 сек	13 год 33 хв 22 сек		

Після групового тренінгу з розвитку мовленнєвого дихання студенти одержували завдання на самостійне вдосконалення мовленнєвого дихання (вдиху та видиху) вдома. Наприклад:

**Вправа «Тренування глибокого вдиху»**

**Процедура виконання:** зробити глибокий вдих та видихати, рахуючи до 10, кожного разу змінюючи кінцеву цифру, наприклад: один, два, три, чотири, п'ять, шість, сім, вісім, дев'ять, десять; один, два, три, чотири, п'ять, шість, сім, вісім, дев'ять, двадцять; один, два, три, чотири, п'ять, шість, сім, вісім, дев'ять, тридцять тощо. Результати тривалості вдиху фіксувались у щоденнику.

**Тренінг «Сила голосу».** **Мета:** вправляти майбутніх вихователів у виразному читанні тексту української народної казки з доречним використанням сили голосу, її варіаціями.

**Матеріал:** роздруковані тексти КЗПОТ «Котигорошко»

**Інструкція.** Уявіть, що перед Вами дитяча аудиторія. Вам потрібно провести заняття з художньої літератури. Тема заняття «Читання української народної казки «Котигорошко». Враховуючи поради щодо голосоведення та методичні знання з курсу «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку», прочитати текст казки виразно з

відповідною інтонацією та силою голосу (враховуючи тембральні зміни сили голосу дієвих осіб казкового тексту). Студенти аналізували вдале / невдале виконання вправи.

**Ділова гра «На прийомі в логопеда».**

**Мета:** вправляти в правильній артикуляції звуків у текстах чистомовок, скоромовок, скоромовок-спотиканок, тощо.

**Процедура виконання:** студентів розподіляли на 4 групи: перша група – діти дошкільного віку, друга група – логопеди-вихователі, третя – батьки, четверта – експерти. Студентам пропонувалося розіграти ситуацію, коли дитина разом з батьками приходить на прийом до логопеда, виправляти свої мовленнєві вади. Завдання вихователя-логопеда – правильно визначити логопедичний діагноз, запропонувати дитині скоромовки на відпрацювання конкретного звука. Для правильного відпрацювання мовленнєвих вад дитини, вихователь-логопед має показати правильну артикуляцію звука в текстах, зразок промовляння скоромовок, які він рекомендував дитині. Порадити, які скоромовки, чистомовки можна використати в роботі дітьми і які прийоми для відпрацювання у вимовлянні дібраних скоромовок.

**Примітка:** експерти перевіряли правильність постановки логопедичного діагнозу вихователем, доцільність того чи того рекомендованого студентом-логопедом методу (прийому) на відпрацювання мовних вад, володіння студентом-логопедом методикою ознайомлення зі скоромовками дітей дошкільного віку.

Студент-логопед мав продемонструвати: знання текстів скоромовок, чистомовок; встановити правильний логопедичний діагноз; дібрати скоромовки на відпрацювання конкретного звуку (групи звуків), мовної вади; вміння дати методично-обґрунтовану консультацію батькам дитини, щодо доцільності використання того чи того тексту скоромовки (чистомовки) в роботі з дитиною.

На практичних заняттях з курсу «Дошкільна лінгводидактика», зокрема в процесі вивчення теми «Компоненти звукової культури мовлення» студенти

працювали над постановкою правильного мовленнєвого дихання. Проілюструємо прикладами.

**Практичне заняття. Тема: «Мовленнєве дихання»**

**Мета:** Вправляти майбутніх вихователів у правильній постановці мовленнєвого дихання.

**Хід заняття.** 1. Вступне слово викладача. 2. Виконання тренувальних вправ на розвиток мовленнєвого дихання.

**Вправа 1.** Вдихнути наявне в легенях повітря (губи трубочкою).

**Вправа 2.** Покладіть праву руку на діафрагму, а ліву – на лівий бік грудної клітини. Наберіть повітря через ніс, злегка затримайте його, потім, промовляючи фразу, видихуйте повітря через рот.

**Вправа 3.** Вдихнути через ніс на рахунок 1-2-3 (діафрагма опускається, верхня частина живота напинається).

**Вправа 4.** Розширити грудну клітину, розсуваючи ребра (1с.).

**Вправа 5.** Підтягти нижню стінку живота (1с.)

**Вправа 6.** Затримати дихання (1с.)

**Вправа 7.** Видихнути через рот на рахунок 1-2-3-4-5; знову короткий вдих – видихнути на рахунок 6-7-8-9-10; вдих-видих -11-12-13-14-15-16; вдих-видих -17-18-19-20. Повторити кілька разів. Поступово повітря затримувати довше, видихаючи на рахунок 1-7.

У процесі вивчення теми «Методика розвитку виразного мовлення» студенти на лабораторних заняттях виконували такі вправи:

**Вправа «Навчись виразно читати»**

**Мета:** вчити студентів виразно читати тексти відповідно до оцінки «відмінно».

**Матеріал:** текст оповідання В. Сухомлинського «Лялька під дощем».

**Хід заняття.** Вступне слово викладача: прочитайте виразно наведений текст з орієнтацією на відповідну вікову групу.

**Завдання студентам:** 1. Враховуючи поради щодо виразного читання художніх творів, підготовувати твір до виразного читання. 2. Розставити в

оповіданні паузи, логічні наголоси. Виписати з тексту лексичні засоби виразності. (див. Додаток П.3).

Відповідно до мети дослідження було розроблено тренувальні кейси, відео-кейси з курсів «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку», «Методика ознайомлення з українським народознавством» та спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Кейс-технологія, за визначенням лінгводидактів (О. Горошкіна, А. Нікітіна, О. Куцевол, М. Пентиліук та ін.) є дистанційною технологією «сутність якої полягає у використанні кейсів (текстових, аудіовізуальних, мультимедійних навчально-методичних матеріалів) [604, с. 104]. Перевага кейс-метода відносно традиційних, що застосовуються в навчальному процесі, є незаперечною: по-перше, кейс-метод дозволяє зацікавити студентів процесом навчання; по-друге, формує сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни; по-третє, сприяє активному засвоєнню знань та навичок [159]. Кейс-стаді передбачає «..активізацію мовленнєвої діяльності студентів,..формує постійну позитивну мотивацію, сприяє підвищенню пізнавальної активності..» [615, с. 80].

Відео-кейси сприяють мобільності, ефективності вирішення навчальних ситуацій, є дидактично-виправданими в мовленнєвому розвитку майбутніх фахівців. З-поміж основних переваг відео-кейсів О. Куцевол визначає: фіксованість ситуації, що дає змогу багаторазового перегляду; синхронність в аналізі пропонованої ситуації (у перегляді відео-кейсу одночасно може брати участь від 5 до 20 осіб); можливість використання відеокейсів у самостійній та навчально-дослідній роботі студентів [348, с. 274].

Використання кейс-технології (аудіо-кейси, відео-кейси, аудіовізуальні кейси) у дослідженні сприяло: підвищенню рівня позитивної мотивації щодо увиразнення майбутніми вихователями власного мовлення шляхом створення в навчальному процесі ситуацій успіху. Ситуації успіху виступали

психологічним активатором позитивних емоцій майбутніх вихователів, в свою чергу позитивні емоції були активатором їхньої мовленнєвої діяльності, кінцевим результатом якої було увиразнення мовлення; дидактичному унаочненню необхідності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (аналіз конкретних, відео, аудіо, аудіовізуальних кейсів дозволив максимально наблизити процес розвитку виразного мовлення до умов майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в дошкільному навчальному закладі). Наближення ситуації навчання майбутніх вихователів до реальної професійно-мовленнєвої діяльності прискорювало процес розвитку їхнього виразного мовлення, сприяло системності знань, підвищувало дієвість вертикальної інтеграції дисциплін фахового та мовознавчого циклу в структурі процесу розвитку їхнього виразного мовлення.

Наводимо орієнтовні теми кейсів із курсу «Культура мовлення та виразне читання».

Кейси до розділу «Теоретичні засади виразного читання»: Тема 1. Що таке виразне читання? Тема 2. Основні ознаки виразного читання. Тема 3. Світ виразного читання. Тема 4. Очами нащадків. Тема 5. Мистецтво спілкування. Тема 6. Паттерна – колекція станів людини. Прикладом слугує case-study з теми «Що таке виразне читання?». Розроблені кейси представлено у додатку (дивись додаток П.4). Під час практичних занять і тренінгів студенти виконували низку вправ на розвиток виразного мовлення. Опишемо окремі з них.

**Вправа «Музичні асоціації».** **Мета:** вчити студентів описувати асоціації, що виникли під час прослуховування музичного супроводу казки, використовуючи мовні засоби виразності.

**Матеріал:** читання казки «Коза-дереза» під музичний супровід.

**Хід виконання:** Підготуйтеся до читання казки «Коза-дереза» під музичний супровід (музика М. Лисенко з опери «Коза-дереза»). Які асоціації виникли у вас в ході читання під музику? Свої асоціації запишіть у зошит із

виразного читання. Випишіть засоби виразності, які було використано в тексті казки.

**Вправа «Складання ребусів».** **Мета:** вчити студентів складати ребуси за змістом КЗПОТ фразеологізмів.

**Матеріал:** словники-мінімуми КЗПОТ.

**Процедура виконання: Варіант а):** працюючи з комп'ютерною програмою (<http://web-in-learning.blogspot.com>), скласти ребуси до фразеологізмів із фразеологічного словника КЗПОТ. За аналогією скласти свої ребуси до фразеологізмів, які доцільно використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку. При складанні враховувати вікові можливості дітей. Складені ребуси студенти відгадували під час групових тренінгів.

**Варіант б):** працюючи з комп'ютерною програмою (<http://web-in-learning.blogspot.com>), скласти ребуси до прислів'їв та приказок, що вміщено у словнику-мінімуму КЗПОТ. За аналогією скласти свої ребуси до прислів'їв та приказок, які доцільно використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку. При складанні враховувати вікові можливості дітей. Складені ребуси студенти відгадували під час групових тренінгів.

**Варіант в):** працюючи з комп'ютерною програмою (<http://web-in-learning.blogspot.com>), скласти ребуси за змістом зачинів і кінцівок казкових текстів, що вміщено у словнику-мінімуму КЗПОТ. За аналогією скласти свої ребуси до зачинів і кінцівок, які доцільно використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку. При складанні враховувати вікові можливості дітей. Складені ребуси студенти відгадували під час групових тренінгів.

Аналогічні завдання на складання ребусів та їх презентацію упродовж групових тренінгів студенти одержували до КЗПОТ українських народних пісень, забавлянок, віршів, оповідань, скоромовок, мирилок, дражнилок тощо. Під час розгадування ребусів студенти увиразнювали мовлення лексикою КЗПОТ. Складання ребусів за змістом КЗПОТ дозволило: створювати ситуації успіху студентів задля підвищення рівня їхньої мотивації; формувати в них уміння і навички роботи з КЗПОТ фразеологізмів в ігровій формі.

На цьому етапі також було використано систему вправ на розвиток у студентів виразного читання художніх текстів як на практичних заняттях із фахових дисциплін: «Дошкільна лінгводидактика», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти», так і в процесі вивчення спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Проілюструємо прикладами.

**Вправа. Читання оповідання О. Іваненко «Чорноморденький».**

**Процедура виконання:** уважно прочитайте текст оповідання Оксани Іваненко «Чорноморденький». Підготуйтеся до переказу твору. Під час переказу намагайтесь дотримуватися композиційної структури тесту (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, зав'язка). При переказі використовуйте мовні засоби виразності. (див. Додаток П.5).

**Вправа. Виразне читання української народної казки «Кривенька качечка».**

**Процедура виконання:** Підготуйтеся до виразного читання казки. Розставте паузи, логічний, фразовий наголос. Прочитайте виразно текст казки «Кривенька качечка». (див. Додаток П.6). Складіть план казки. Визначте, де в тексті зав'язка, розвиток подій, кульмінація. Які засоби експресивності використовуються в тексті? Схарактеризуйте засоби виразності, які використано в тексті казки. Які повтори, віршовані рядки вжито в тексті? Які стилістичні, синтаксичні засоби виразності вжито в тексті? Випишіть знайдені засоби виразності до віртуального зошиту з виразного читання. Підготуйтеся до читання казки за ролями.

**Вправа. Робота із загадками.**

**Процедура виконання:** Відгадайте загадки. До якого типу загадок вони відносяться? Коли їх можна використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку. Випишіть із загадок слова в переносному значенні. Які стилістичні засоби виразності вжито у КЗПОТ загадок? Доберіть до кожної загадки народний відповідник та запропонуйте для відгадування на наступному тренінгу. (див. Додаток П.7).



На продуктивно-мовленнєвому етапі студенти працювали зі словником фразеологізмів, виконуючи такі вправи: а) користуючись укладеним фразеологічним словником, запишіть до таблиці тлумачення фразеологізму, і те, як би ви пояснили його значення дітям дошкільного віку. Де можливо доберіть до фразеологізму синоніми, антоніми.

№	Фразеологізм	Тлумачення фразеологізму	Ситуація, в якій доречно використати цей фразеологізм	Синонім до фразеологізму	Антонім до фразеологізму
1	Пекти раків				

б) за поданими фразеологізмами складіть зв'язний текст, що передає основний зміст фразеологізму. В тексті використовуйте образну, емоційну, експресивну лексику. Пропоновані фразеологізми: *баламутити голову; бути на сьомому небі; двічі літа не буває; бігти, не чуючи ніг; болотом закидати; брудними руками; було та загуло; держати язик за зубами; і риби наловити, і ніг не замочити; палець об палець не вдарити; сам собі пан; рукою подати; наче кіт наплакав; мов муха в окропі; наче й не було; як на голках.*

Одним із методів роботи на мовленнєво-продуктивному етапі було обрано лінгводидактичний аналіз КЗПОТ. Під лінгводидактичним аналізом тексту А. Нікітіна розуміє «вміння визначати навчальні й виховні функції текстів, здійснювати аналіз тексту до основних лінгводидактичних засад; процес визначення навчальних, розвивальних, виховних функцій тексту, його дидактичного потенціалу; технологічне розроблення, що містить визначення мети й змісту навчання на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, поділ цієї роботи на етапи й операції; прогнозування результатів репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту» [424, с. 269].

Під **лінгводидактичним аналізом КЗПОТ** у дослідженні розуміємо: визначення дидактичної доцільності використання того чи того КЗПОТ з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; визначення форм,

засобів, прийомів роботи з текстом; визначення типу, виду занять, на яких доцільно використовувати той чи той КЗПОТ; прогнозування успішності процесу розвитку виразного мовлення засобами КЗПОТ. Наведемо приклад вправ на здійснення лінгводидактичного аналізу тексту.

### **Лінгводидактичний аналіз тексту «Наша хата» ( Д. Чередниченко)**

**Схема аналізу тексту:** 1. Прочитайте текст. 2. Здійсніть лінгвістичний та семантичний аналіз тексту (визначити які засоби виразності використано в тексті; розписати текст в партитурі (підготувати до виразного читання перед дітьми дошкільного віку). 3. Визначте, в якій віковій групі доцільно використовувати поданий текст. 4. Доберіть форми, методи та прийоми роботи з текстом з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. 5. З поданого тексту випишіть експресивну лексику. Схарактеризуйте її. 6. Укладіть словник-мінімум дібраної лексики. 7. Доберіть мовні, мовленнєві ігри, вправи на розвиток виразного мовлення засобами поданого КЗПОТ. (текст наведено в додатку. Див. додаток П.8).

На цьому етапі використовувались такі методи розвитку виразного мовлення, як складання мовленнєвих етюдів та мовленнєвих ситуацій за змістом КЗПОТ. Проілюструємо прикладом.

### **Мовленнєвий етюд «Свято» (вираження радості)**

**Процедура виконання:** студентам пропонується: 1. За поданим зразком скласти емоційно-мовленнєвий етюд за змістом КЗПОТ «Славкові вареники». 2. Продумати, як можна використати емоційно-мовленнєвий етюд за змістом КЗПОТ у роботі з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Зразок мовленнєвого етюд:** *У Насті (називає ім'я дитини) сьогодні день народження. Вона запросила на гостини Олю (називає ім'я другої учасниці). Оля з мамою вибрали для Насті подарунок – гарну ляльку. Маша прийшла привітати Настю. Як зраділа Настя гостям та їх подарункам?*

Зазначимо, що у процесі роботи студенти вели індивідуальні віртуальні зошити з розвитку техніки мовлення, розробляли конспекти занять, сценарії

свят, тексти рольових і режисерських ігор, ігор-драматизацій, зміст яких був спрямований на розвиток власного виразного мовлення і виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**5.2.3. Змістовий аспект увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на мовленнєво-креативному етапі.** Метою мовленнєво-креативного етапу виступила активізація мовленнєво-творчих проявів майбутніх вихователів щодо розвитку їхнього виразного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів. Провідними педагогічними умовами на цьому етапі виступили: інтеграція мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; занурення студентів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення та забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно зорієнтованих текстів.

Реалізації педагогічних умов на мовленнєво-креативному етапі сприяли спеціально дібрані методи та прийоми розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Інтеграція змісту мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості досягалась виконанням студентами завдань для самостійної роботи, індивідуально-навчально-дослідних завдань з означених курсів, що забезпечувало реалізацію другої педагогічної умови – занурення їх в активну самостійну діяльність з увиразнення власного мовлення самостійне створення КЗПОТ (за аналогією, за зразком, за протилежністю), продукування їх на мовленнєвих тренінгах. Також мовленнєво-креативний етап дослідження передбачав методичний супровід самостійної діяльності студентів до розробки ними текстів вправ, мовленнєвих, мовних ігор за змістом КЗПОТ, укладання ними власних КЗПОТ на етапі педагогічної практики з дітьми дошкільного віку; оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку, що сприяло підвищенню рівня мотивації щодо роботи з

КЗПОТ та увиразнення власного мовлення. Зазначимо, що активно-творча мовленнєва діяльність майбутніх вихователів з КЗПОТ з розвитку виразного мовлення на цьому етапі була спрямована здебільшого на майбутню професійно-мовленнєву діяльність з дітьми дошкільного віку. Основна увага зверталася на організацію професійно-спрямованої самостійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Студенти працювали з розробленими ними на попередніх етапах словниками-мінімумами за змістом різних жанрів КЗПОТ, інформаційно-комунікативними технологіями, інтернет-програмами, складали різного типу творчі розповіді з наступним їх аналізом, влаштовували виставки в супроводі екскурсив для студентів своїх вишів, організовували конференції, дискусійні клуби тощо. Провідною навчальною дисципліною на цьому етапі виступив розроблений спецкурс «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Інформаційною підтримкою студентів на мовленнєво-креативному етапі виступили: веб-сторінка «Майстерня слова», інформація якої оновлювалась кожного тижня, де майбутні вихователі мали змогу знайти літературу до лекцій, завдання до практичних, лабораторних та семінарських занять; знайти відомості про майстрів слова, їх основні праці; You Tube (відеохостінг) – перегляд відео-вистав за змістом КЗПОТ, окремі вправи комунікативно-мовленнєвих тренінгів театральних майстрів; було організовано: скайп - зустрічі з народними артистами України, українськими художниками, дитячими письменниками, композиторами, співаками, представниками української діаспори в Канаді; створення презентацій у форматах (Power Point, Google presentation, prezi – presentation, Open Office Impress тощо) за змістом КЗПОТ та подальше їх використання в комунікативно-мовленнєвих тренінгах; роботу з віртуальними зошитами з курсів «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ», спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів», що передбачала організацію

самостійної мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів із КЗПОТ, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань на формування всіх видів виразності мовлення (синтаксична, синонімічна, творчих завдань; створення цифрового портфоліо за змістом КЗПОТ, для професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів із дітьми дошкільного віку в ДНЗ; роботу з комп'ютерними програмами – комп'ютерна програма складання ребусів онлайн; комп'ютерна програма складання кросвордів. Користуючись цими програмами студенти засвоювали лексичне значення КЗПОТ, навчались креативно застосовувати набуті знання на практиці. Студенти працювали над розробкою проектів із навчальних дисциплін «Культура мовлення та виразне читання», «Методика ознайомлення з українським народознавством у дошкільному навчальному закладі», «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів» за індивідуальною тематикою. Використання ІКТ в експериментальному дослідженні значно підвищувало самомотивацію та мотивацію майбутніх вихователів в розвитку їхнього виразного мовлення.

Студенти самостійно добирали художні тексти малих жанрів фольклору, оповідань, віршів, байок, казок, надокучливих казок із їх зачинами і кінцівками, гуморесок, байок, легенд; здійснювали їх аналіз, виокремлювали і записували засоби виразності; складали твори-мініатюри (зимовий, осінній, літній ліс, парк, сад), етюди-мініатюри («Букет бузка», «Букет осіннього листя», «Гілка сніжної ялинки», «Конвалії у вазі» тощо), презентації своєї майбутньої професії у текстовому і комп'ютерному варіантах; складали описові загадки і задачі, використовуючи засоби виразності; готували сценарії для театру пантоміми.

На цьому етапі студенти працювали за змістом розробленого в межах дослідження спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»; розробляли тематичні проекти із застосуванням ІКТ (Google presentation, Prezi, Open Office Impress) («Казковий ілюстрований палац», «Мовленнєві перлини», «Кращий

художник-ілюстратор України» тощо), систему мовленнєвих вправ, ситуацій, ігор, емоційних етюдів, квест-ігор на розвиток власного виразного мовлення і виразного мовлення дітей. Крім того студенти були задіяні в роботі гуртка «Магічна сила слова», в «Студії мініатюр», «Міні-музею українського народного мистецтва».

Зазначимо, що занурення студентів в активну творчу мовленнєву діяльність з розвитку виразного мовлення відбувалося у процесі практичних занять, тренінгів і самостійної діяльності студентів. Опишемо окремі види експериментальної роботи на цьому етапі. Упродовж практичних занять з теми «Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як засіб розвитку виразного мовлення» студентам пропонувалися такі вправи.

**Вправа «Загадки».** **Мета:** вчити студентів складати загадки для дітей дошкільного віку та здійснювати лінгводидактичний аналіз їх текстів.

**Процедура виконання:** студентам пропонувалося скласти загадки до поданих слів; здійснити фразовий та логічний аналіз складених загадок (розставити паузи, наголос (логічний та фразовий)).

**Рекомендовані слова:** *спритна, хижка, зубата, довгим, хвостата, хижий, злюка, малий, клишоногий, вусатий, хвостатий, зелений, справно, справжній, довгі, не схожий, чорно-білий, схожий, відважно, зелена, гострі, страшна, прозорі, м'які, холодні, слизькі, морському, морських, довгу, хижу, гострі, річному, небезпечні, довгі, чорні.*

**Вправа: «Обрядові українські народні пісні».** **Мета:** вчити майбутніх вихователів добирати, аналізувати та відтворювати тексти українських обрядових пісень.

**Матеріал:** словники-мінімуми за змістом КЗПОТ обрядових пісень.

**Варіант 1.** Студенти одержують завдання – організувати для дітей свято української народної обрядової пісні, виконавцями яких є «вихователі» (студенти). Студенти поділяються на творчі підгрупи (2 – 4 учасники) і пропонують взяти участь у пісенному конкурсі. Задля цього кожна група самостійно обирає різних українських обрядових пісень (колискові, щедрівки,

колядки, веснянки, гаївки тощо) і відтворюють їх, дотримуючись мовних і немовних засобів виразності. Для оцінювання результатів виконання обирається конкурсна експертна комісія із 3 (х) – 4 (х) студентів, які заповнюють експертні оцінні картки з відповідною кількістю балів.

Кількість пісень	Пісенні жанри	Знання тексту	Мовні засоби виразності використані під час презентації пісні	Немовні засоби виразності використані під час презентації пісні	Артистизм

### Варіант 2.

**Мета:** вчити майбутніх вихователів складати творчі тексти за змістом колискових пісень (пісні, казки, розповіді тощо).

**Процедура виконання:** студентам пропонувалося скласти: а) тексти власних колискових пісень, використовуючи ключові образи колискових (*сон, дрімота, котик, ніч, сонце, місяць сова, янгол* тощо);

б) скласти, користуючись комп'ютерною програмою «Генератор ребусів» ([http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus\\_generator](http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus_generator)), ребуси за змістом колискових пісень (ребуси скласти до кожного слова, яке має ознаки виразності, образності, експресивності). Студентів розподіляли на дві команди, кожна з яких отримувала по 20 текстів колискових пісень. Після виконання завдання кожна команда розгадувала ребуси, складені командою-суперником. Виграла команда, яка розгадувала найбільше ребусів;

в) скласти казку чи розповідь, використовуючи сюжет колискової пісні, яку можна використати в роботі з дітьми дошкільного віку. При складанні твору використовувати образні слова, вирази, словосполучення, фразеологізми тощо;

г) студентам пояснюють, що в народних піснях характеристику одного явища порівнюють з іншими, подібними їм за властивостями. Дівчину порівнюють з калиною, вербою, юнака – з дубом, тополею. Таке порівняння в риториці називають «паралелізм». Студенти отримували завдання: з текстів пісень, рекомендованих для дітей дошкільного віку, виписати 7-10 прикладів

паралелізму (коли події стають живими, олюднуються на основі порівняння з рослинами, явищами природи).

На цьому етапі було розроблено систему творчих вправ за змістом КЗПОТ українських народних казок. Проілюструємо прикладами.

**Тема: «Українські народні казки» (практичне заняття)**

**Мета:** вчити студентів аналізувати і виокремлювати засоби виразності в текстах українських народних казок; самостійно складати свої варіанти казок, використовуючи мовні засоби виразності.

**Варіант а)** Студентам пропонувалося за поданим казковим зачином придумати розгортання подій у казці? При складанні казки дозволялось послуговуватися словником-мінімумом експресивної лексики.

**Пропоновані казкові зачини:** *жили-були, та щасливо наживали; сідайте зрученько, я вам казочку розповім; був собі чоловік Сашка, на ньому сіра семеряжка, на голові шапочка, а позаду латочка, чи хороша моя казочка?; то ще за того царя, коли не було сухаря тощо;*

**Варіант б)** скласти творчу розповідь, у якій дієвими особами були б казкові герої.

Одним із методів розвитку виразного мовлення на мовленнєво-креативному етапі було обрано метод проектів. Реалізація методу проектування в розвитку виразного мовлення забезпечувала: підвищення мотивації майбутніх вихователів щодо розвитку власного виразного мовлення; підвищення ефективності формування умінь і навичок роботи студентів з КЗПОТ; оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; коригування індивідуальної траєкторії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів; прогнозування ефективності методичного інструментарію прогнозованому результату – розвитку виразного мовлення. Орієнтовну тематику студентських проектів за змістом КЗПОТ представлено у додатку( Див. додаток Р.1). Проілюструємо прикладом складання проектів.

**Проект «Пісенне дошкілля».**



**Мета проекту:** формування в майбутніх вихователів умінь працювати з КЗПОТ українських народних пісень з метою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Процедура виконання.** Студентам повідомляється, що на факультеті оголошується конкурс «Пісенне дошкілля». Для участі в конкурсі студентам пропонувалося: 1. Підготувати електронне портфоліо українських народних пісень, що рекомендовані для дітей дошкільного віку. 2. Визначити, які пісні можна використовувати з метою розвитку виразного й образного мовлення дітей дошкільного віку. 3. Підготувати відеоматеріали презентації п'яти українських народних пісень. Розроблені презентації розмістити в робочому віртуальному зошиті. 4. Підготувати та представити для членів журі методичні матеріали вивчення текстів українських народних пісень з дітьми дошкільного віку. 5. Розробити орієнтовний перелік українських народних пісень для дітей дошкільного віку до українських свят: Різдво, Великдень, Трійця, Івана Купала тощо. 6. Визначити, яким чином можна збагачувати словник дітей засобами виразності українських народних пісень.

### **Проект «Українські художники-ілюстратори»**

**Координатор проекту:** викладач дисципліни «Методика образотворчого мистецтва з методикою керівництва»

**Мета проекту:** розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів; збагаченням когнітивного досвіду майбутніх вихователів про українських художників-ілюстраторів.

**Тип проекту:** довготривалий.

**Тривалість проекту:** протягом семестру.

**Технологічна карта проекту.** Студенти отримували завдання: 1. Укласти перелік художників-ілюстраторів України. 2. Укласти картотеку художніх творів для дітей, які проілюстровані художниками. 3. Розподілити дібрані твори за віковими групами. 4. Розподілитися на творчі групи (по 5-7 студентів). 5. Підготувати презентації за змістом творів художників

ілюстраторів. 6. Виготовлені презентації продемонструвати на практичних заняттях.

**Інструкція:** 1. Підготуйте проект з теми «Українські художники - ілюстратори». 2. При підготовці презентації використовуйте відео та аудіо матеріали, інтернет – ресурси, інтерактивні книжки. 3. Презентуйте проект у програмі Power Point.

**Проект «Українські народні казки в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку»**

**Координатор проекту:** викладачі з дисциплін «Художня література» та «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ».

**Тривалість проекту:** протягом семестру.

**Тип проекту:** довготривалий.

**Мета проекту:** сформувати вміння знаходити, компоувати та презентувати ілюстрації до КЗПОТ за заданою тематикою.

Технологічна карта проекту: студенти отримували завдання: 1. Укласти електронне портфоліо українських народних казок за рекомендованими програмами навчання та виховання дітей у дошкільному навчальному закладі. 2. Розподілитися на творчі групи по 5-9 студентів (кожна творча група уклала орієнтовний перелік КЗПОТ українських народних казок за певною програмою. 3. Розподілити дібрані КЗПОТ за віковими групами. 4. За змістом кожного КЗПОТ укласти словник-мінімум. 5. До кожного КЗПОТ дібрати / виготовити наочність, для ознайомлення з ними дітей дошкільного віку. 6. Скласти мовленнєві вправи, мовленнєві етюди на розвиток виразного мовлення засобами дібраних КЗПОТ українських народних казок. 7. Підгодовувати презентації у форматі prezi – presentation на розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Інструкція:** Підготуйте проект з теми «Ілюстрації до української народної казки «Рукавичка». При підготовці проекту доберіть ілюстрації українських художників – ілюстраторів до тексту казки, визначте, які з них

найкраще та найвиразніше ілюструють зміст твору. При підготовці проекту користуйтеся програмами Google presentation, prezi – presentation.

Опишемо переваги створення проектів - презентацій Google presentation порівняно з проектом - презентацією у форматі Power Point.

**Переваги Google presentation.** На відміну від презентацій, що створювались у програмі Power Point, презентація Google presentation дозволяла при підготовці проекту: 1. Працювати з презентацією не лише зі стаціонарного комп'ютера, а й з ноутбука і, навіть, з мобільного телефона. 2. Працювати в режимі он-лайн одночасно всією підгрупою (5-7 учасників), яка брала участь у розробці проекту, що значно підвищувало якість презентації, скорочувало терміни її підготовки. 3. Зберігати готові презентації у мережі Інтернет, що дозволяло забезпечувати вільний доступ до них, збільшувало кількість користувачів, відповідно забезпечувало зворотний зв'язок між авторським колективом презентації та користувачами мережі Інтернет.

Підготовка prezi-presentation також має переваги відносно використання традиційних презентацій, виконаних за програмою Power Point. Розглянемо основні з них: 1. Можливість одночасного доступу до презентації необмеженої кількості учасників (перегляд, редагування, копіювання). 2. Можливість створювати інтерактивні мультимедійні презентації з нелінійною структурою. 3. Використання технології масштабування (наближення та віддалення об'єктів). На відміну від класичної презентації, що виконується за допомогою редактора Microsoft Power Point, Open Office Impress, Google presentation (презентація розбивається на слайди), у prezi – presentation виклад матеріалу подається на основі збільшення окремих частин одного слайду. Ця відмінність prezi-presentation від традиційних презентацій, дозволяє насамперед акцентувати увагу реципієнтів на ключових моментах презентації 4. Непередбачуваність презентації. Підтримання інтересу протягом всієї презентації підвищує ефективність запам'ятовування матеріалу реципієнтами 5. Можливість синхронізувати створену презентацію

на багатьох носіях (планшет, мобільний телефон Ipad, iPhone, Android), ноутбук, комп'ютер. При підготовці презентацій було враховано такі вимоги: дотримання принципу єдності оформлення різних блоків презентації; уникнення перенасиченості презентації візуальними ефектами; елегантність та гармонійність інтерфейсу; єдність оформлення різних блоків презентації [1, 40].

На мовленнєво-креативному етапі за змістом спецкурсу було проведено низку тренінгів на розвиток мовленнєвих умінь майбутніх вихователів складати творчі розповіді різного типу з використанням мовних і немовних засобів виразності, які передбачали систему мовленнєвих вправ і завдань. Так, у процесі практичних занять зі спецкурсу студенти одержували завдання скласти по 3 твори-роздуми з використанням мовних засобів виразності за пропонованою тематикою: *«Чому я обрала професію вихователя?»*, *«Чим схожі між собою професії вихователь та артист?»*, *«Музика і слово в єдиному тандемі»*, *«Для чого людині потрібне слово?»*, *«Задля чого людині дається життя»*, *«Що я ціную в собі найбільше?»*, *«Добро і зло – дві протилежності»*, *«Якщо б я могла потрапити в казку»*, *«Слово віршоване»*. Складені твори студенти аналізували і оцінювали на рефлексивно-оцінювальному етапі.

Майбутнім вихователям пропонувалось складати художні розповіді-описи (розповіді-етюди, розповіді-мініатюри, розповіді-роздуми, розповіді-логічні задачі тощо), використовуючи подані в переліку квіти та рослинні символи України (верба, калина, барвінок) та мовні засоби виразності. Складені твори студенти фіксували у робочому віртуальному зошиті для їх подальшого аналізу та подальшого використання у ході тренінгів.

**Пропоновані квіти:** *гвоздика, льон, айстра, підсніжник, волошка, шафран, мак, барвінок, хризантема, едельвейс, мати та мачуха, орхідея, пролісок, латаття, чорнобривці, євшан, айр, цикорій, сон, півонія, конвалія, конюшина, дзвоник, фіалка, кульбаба, плющ, троянда, ірис, звіробій, жоржина, ромашка.*

**Вправа.** Скласти розповіді-міркування з таких тем: *«Моя улюблена художня картина»*, *«Музика в душі»*, *«Мій улюблений композитор»*, *«Пейзажисти України»*, *«Осінь – золото життя»*, *«Зимові розваги»*, *«Літо. Відпочинок. Позитив»*, *«Весна – оживлення природи»*. При складанні твору використовувати образну лексику, синоніми, антоніми.

Зазначимо, що для самостійної креативно-творчої діяльності пропонувалися такі варіанти складання творчих розповідей.

**Варіант 1.** Складіть зв'язний текст (мононофон), який можна використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку, дотримуючись логіки викладу та із збереженням основних елементів (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка), використовуючи лише іменники. **Варіант 2.** Складіть зв'язний текст (мононофон), дотримуючись логіки викладу та із збереженням основних елементів (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка), використовуючи лише прикметники. **Варіант 3.** Складіть зв'язний текст (мононофон), дотримуючись логіки викладу та із збереженням основних елементів (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка), використовуючи лише дієслова. **Варіант 4.** Складіть зв'язний текст (мононофон), дотримуючись логіки викладу та із збереженням основних елементів (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка), використовуючи всі частини мови.

**Методичні поради щодо складання текстів:** всі слова у тексті мають починатися на одну літеру; до тексту потрібно дібрати заголовок; намагатися при складанні тексту використовувати емоційно-експресивну, образну лексику; при складанні творів можна використовувати сполучники (а, у, і, під, понад) та сполучники за потребою. При складанні текстів студенти користувалися словником-мінімумом емоційно-експресивної лексики.

На практичних заняттях і упродовж мовленнєвих тренінгів особливе місце відводилося мовленнєвим вправам, змістом яких була лінгвокреативна та текстотворча лексична робота. Проілюструємо прикладами.

**Вправа.**

**Завдання а).** До основних кольорів веселки доберіть епітети. З 15 дібраними епітетами складіть зв'язний текст за вибором (опис, розповідь, етюд-міркування). Текст має складатися мінімум з 7 розгорнутих, поширених речень. Наприклад: **червоний** – *малиновий, рубіновий, буряковий, пурпуровий, рожевий, вишневий, кораловий, гранатовий, рубіновий, бордовий, буряковий, кров'яний, цегляний, помідорний, багряний, маковий, колір гнилої вишні, карміновий*. (прикладі інших кольорів представлено у додатку. Див. Додаток Р.2)

**Завдання б)** дібрати іменники (асоціації) до основних кольорів за зразком: **жовтий** – *сонце, лимон, кульбаба, банан, світло, зірки, блискавка, троянда, пшениця, розлучення, світло, соняшник, курчатко, банан, соняшник, ананас*. (Див. Додаток Р.2)

**Завдання в)** гра-конкурс «Хто більше напише за 5 хвилин епітетів до запропонованих слів – концептів. Наприклад, **верба** – *гарна, наче красна дівчина; плачуча, тендітна, весняна, усміхнена, неповторна; калина* - *смаченька, вродлива* тощо.

На мовленнєво-креативному етапі використовувались також такі методи розвитку виразного мовлення як: (*метод асоціацій, метод ігрових вправ (анаграми, акровірші, кросворди за змістом КЗПОТ)*). Наприклад.

### Мовленнєва вправа «Асоціації»

**Процедура виконання:** Студенти склали акровірші до слів концептів, що означають символи України (верба калина, барвінок, мак рушник, тополя, дуб, вінок) за пропонованою таблицею.

### Слова-концепти для складання акровіршів.

В	К	Б	Д	М	К	Р	Т	Д	В
Е	А	А	Е	А	А	У	О	У	І
Р	Л	Р	Р	К	Л	Ш	П	Б	Н
Б	И	В	Е		И	Н	О		О
А	Н	І	В		Н	И	Л		К
	А	Н	І		А	К	Я		
		О	Й						
		К							

Примітка: акровірш – це вірш, у якому базове слово виступає першими літерами кожного наступного рядка. Наведемо приклад акровірша

*Росте ця лікувальна квітка,  
Опріч лісів, іще в полях.  
Малі й дорослі знають шлях,  
Аби її добути влітку.  
Шовково коси пломеніють,  
Коли настоєм їх помиють.  
А що, скажіть. За квітка, діти? (Володимир Курікта)*

**Вправа «Ласкаві імена»**

**Процедура виконання.** Студентів розподіляли на творчі групи (2–3 учасники). За 15 хвилин вони повинні були назвати до 7 імен (включаючи своє власне) ласкавої, зменшено-пестливі форми. Виграла та команда, учасники якої придумували найбільшу кількість варіантів. Наприклад: *Зоя – Зоєчка, Зоюшка, Зайка, Зося, Зоренька; Дмитро – Дмитрик, Дімусічка, Митя, Дімчик, Мися, Митюнчик; Станіслав – Стасік, Стасінька, Стасічок; Ольга – Олюсечка, Олютка, Олютонька, Люся, Люсечка, Льоля, Олюня, Олюнечка, Олюнця, Льоля; Віталій – Таля, Вітя, Талик, Тасик, Вітальчик, Віталько, Вітасьо, Вітько* тощо.

### **Вправа «Метафори»**

**Процедура виконання:** доберіть до поданих слів метафори, протилежні за значенням (оксюмори). Подані приклади перекладіть українською мовою, зберігаючи лексичне значення словосполучення.

Наприклад: *Черный свет, страшно красивый, теплый снег, сухая вода, твердая жидкость, сухой океан, чистая грязь, холодное солнце, бессмертная смерть, остроумная глупость, медленный страус, правдивая ложь, маленький великан, быстрая черепаха, богатый бедняк, горькие сладости, твердое море, громкий шепот, квадратный треугольник, красивый урод, радостная печаль, прямые кучеряшки, грустная радость, холодный огонь, комедийная драма, кричащая тишина, глупый умник, горький сахар.*

### **Вправа «Веселкові монофони»**

**Процедура виконання:** Складіть за поданим зразком монофони на основні кольори веселки з 5-7 речень.

Примітка: Монофон – це текст, у якому всі слова починаються на одну літеру). При складанні монофону використовуйте образну, експресивну, лексику.

**Хід виконання.** Групу студентів поділяли на творчі підгрупи (3-4 студенти). Мінімальна кількість монофонів – сім. Виграла та команда, яка у встановлений термін (15 хвилин) складала найбільшу кількість монофонів до основних кольорів веселки. (зразки монофонів представлено в додатку. Див. Додаток Р.3)

На мовленнєво-креативному етапі дослідження студенти готували презентації з розвитку зв'язного мовлення, розраховані на використання їх у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми в дошкільному навчальному закладі (Див. Додаток Р.4, Р.5).

Під нашим керівництвом на мовленнєво-креативному етапі студентами експериментальних груп було організовано інтернет-конференції: а) міжнародні із залученням студентів Білорусії, Молдови, Польщі з теми «Теорія і методика розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку»; б) міжвузівські із залученням студентів ВНЗ, які були задіяні в експерименті з теми: «Засоби виразності мовлення дітей дошкільного віку» з подальшою публікацією статей у збірнику «Пелікан».

Отже, на мовленнєво-креативному етапі студентів експериментальної групи було максимально задіяно в активну творчу, лінгвокреативну, текстотворчу самостійну професійно-зорієнтовану мовленнєву діяльність з розвитку виразного мовлення, зміст якої було спрямовано на формування позитивної мотивації щодо використання КЗПОТ у подальшій роботі з дітьми дошкільного віку.

На цьому етапі студентам пропонувалися завдання на формування умінь добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння студентів доречно використовувати мовні засоби виразності відповідно ситуацій спілкування.



**Процедура виконання.** Студентам було запропоновано ситуації спілкування: спілкування з одногрупниками; спілкування з дітьми дошкільного віку; спілкування з батьками; спілкування з колегами по роботі.

**Ситуація 1. «Спілкування з одногрупниками».** Студентам пропонувалося проаналізувати зміст ситуації спілкування «Яскрава країна» та визначити, які засоби виразності, можна використовувати при складанні художнього опису.

(«Сьогодні ми влаштуємо конкурс «Яскрава Країна». Учасники цього конкурсу мають підготувати презентацію власного міста, застосовуючи мовні та невербальні засоби виразності. Студенти розподіляються на 3 групи: експерти, глядачі, оратори. Кожній команді ораторів давалося завдання за 5 хвилин підготувати презентацію із використанням вербальних (мовних) та невербальних (немовних) засобів виразності.

Завдання експертів полягає в тому, щоб: 1. Оцінити мовну майстерність ораторів та визначити, хто з них використав найбільше засобів виразності в мовленні; 2. Визначити доречність та доцільність використання у презентації немовних засобів виразності.) 3. Зрозуміти, яке місто презентоване (у варіанті якщо оратор застосував під час презентації лише невербальні засоби виразності).

**Ситуація 2. «Спілкування з батьками».** Студентам пропонувалося: 1. Спроекувати педагогічну ситуацію: («У дошкільному закладі «Вишенька» проводяться літературні змагання «Фольклористика рідного краю». У змаганнях беруть участь вихованці старших груп разом зі своїми батьками. Головною умовою змагання є показ змісту фольклорних творів невербальними та вербальними засобами виразності» 2. Проаналізувати, чи вдало учасники змагання добирають мовні та немовні засоби виразності для передання метамовного змісту фольклорних жанрів.

**Завдання 2. Мета:** з'ясувати вміння студентів використовувати невербальні засоби виразності під час презентації дітям дошкільного віку художніх творів.

**Процедура виконання.** Студентам пропонувалося: 1. Розподілитися на дві групи – експерти та актори. 2. Акторам показати уривок з улюбленої казки лише за допомогою невербальних засобів виразності (жести, поза, міміка, пантоміма). 3. Експертам відгадати назву казки та відтворити зміст уривку, який демонструється.

Отже, на мовленнєво-креативному етапі розвиток виразного мовлення передбачав закріплення, вдосконалення умінь виразного мовлення та їх реалізацію в процесі навчально-мовленнєвої діяльності.

**5.2.4. Експериментальна робота з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на оцінно-рефлексивному етапі.** Четвертий – оцінно-рефлексивний етап навчання – передбачав формування у майбутніх вихователів оцінно-рефлексивної компетенції, а саме вмінь: добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; взаємооцінки виразного мовлення однокурсників; самооцінки власного виразного мовлення. На цьому етапі майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів були занурені в оцінно-рефлексивну квазіпрофесійну та професійно-мовленнєву діяльність під час педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

Занурення студентів у самостійну квазі-професійну мовленнєву діяльність виступало стимулом щодо увиразнення власного мовлення та оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. У процесі організації квазі-професійної мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів враховували рекомендації вчених (О. Ковтун, Л. Казанцева) щодо необхідності «наближення умов навчання до реальних умов професійної діяльності; забезпечення творчої діяльності суб'єктів навчання; можливості застосовувати набуті знання й уміння на практиці у змінюваних умовах професійної діяльності» [293, с. 368]. Дотримання вищеописаних ученими правил дозволяло «системно і динамічно імітувати різноманітні моделі

професійної діяльності студентів та відтворити ситуації і логічну послідовність дій майбутньої професії в ігровій ситуації» [293, с. 368]. Нездатність до правильного виконання професійно-орієнтованих завдань майбутніми вихователями «свідчила про необхідність подальшої роботи із формування, коригування чи вдосконалення професійного мовлення» [293, с. 387].

Саморефлексія й оцінка (взаємо – та самооцінка) виразного мовлення дозволили максимально наблизити експериментальну роботу до умов дошкільного навчального закладу, тим самим було вирішено такі завдання: 1. Вдосконалення набутих знань та вмінь із використання засобів виразності в мовленні. 2. Оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. 3. Поєднання теорії з практикою.

Оскільки на цьому етапі було задіяно такі наукові поняття, як «оцінка», «самооцінка», «взаємооцінка», «рефлексія», з'ясуємо сутність означених термінів. За словниковими джерелами, «оцінка» визначається як «вимірювання індивідуальних відмінностей, пов'язаних із характерними особистісними рисами [679, с. 317]; процес співвідношення ходу і результату діяльності з пропонованою програмою (еталоном, мовленнєвим зразком тощо) [457, с. 409].

Оцінювати – означає визначати якість, цінність, переваги чогось, характеризувати досягнення у відповідному виді діяльності. Зазначимо, що оцінка завжди є усвідомленим психологічним актом, у якому віддзеркалюється ставлення особистості як до процесу діяльності об'єкта, що вивчається, так і до кінцевих результатів. Зазначимо, що адекватність оцінки залежить від співставлення заданого оцінного еталону і кінцевого результату тих, хто навчається.

Оцінний еталон у навчально-мовленнєвій діяльності, як зазначає А. Богуш, це мовленнєвий зразок (взірець) правильного мовлення, який відповідає ustalеним літературним нормам (лексичним, фонетичним, граматичним, стилістичним, орфографічним) нормам [79, с. 453].

У започаткованому дослідженні таким оцінним еталоном виступило виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, як зразок для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності. Складником оцінної діяльності є оцінні дії, які, слідом за А. Богуш, розуміємо як конкретне висловлювання, яке відбиває певне ставлення особистості до предмета оцінки на основі докладного аналізу процесу чи результату мовленнєвої діяльності; це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають мовця висловити саме таку оцінку в результаті зіставного аналізу результату навчально-мовленнєвої діяльності із заданим мовленнєвим еталоном – зразком виразного мовлення.

У процесі оцінювання мовець висловлює відповідні оцінно-мовленнєві судження, в яких стверджується чи заперечується правильність (чи хибність) виразного мовлення, його адекватність (чи неадекватність усталеним вимогам до виразного мовлення вихователя і дітей). При цьому розкриваються мотиви, що обґрунтовують ту чи ту оцінку. Зазначимо, що складником будь-якої оцінної діяльності є її мотивація. До структури оцінної діяльності входить також самооцінка і взаємооцінка.

У дослідженні самооцінку розвиненості виразного мовлення майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів розуміємо як їхні оцінні судження (висловлювання) щодо відповідності власного виразного мовлення заданому мовленнєвому еталону виразності у професійно зорієнтованому мовленні у процесі майбутньої мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку. Взаємооцінку розглядаємо як адекватні (неадекватні) оцінні судження відповідності наявного виразного мовлення інших мовців заданому мовленнєвому зразку виразного мовлення.

З'ясуємо поняття «рефлексія», яка по-різному визначається вченими, а саме: «як механізм взаєморозуміння, осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те чи те враження на партнера зі спілкування; міркування про те, що відбувається у «його власній свідомості» [679, с. 427 -

428]. Іншими словами, рефлексія – це усвідомлення особистістю (мовцем) того, як вона сприймається й оцінюється іншими мовцями, партнерами по діяльності. Це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Рефлексивно-оцінювальна діяльність є складним процесом, у якому, на думку вчених, присутні, принаймні, шість позицій, як-от: перша позиція – суб'єкт, яким він є в дійсності; друга – суб'єкт, яким він бачить самого себе; третя – суб'єкт, яким він бачиться іншому; четверта, п'ята та шоста позиції ті самі, тільки з позиції інших, хто оцінює його діяльність [679, с. 248]. Отже, рефлексія виявляється у спільній діяльності суб'єктів як процес подвійного дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення й оцінка один одного [457, с. 504].

На цьому етапі студенти презентували свої словники, портфоліо, конспекти занять, сценарії свят – як готовність до педагогічної практики; розробляли сценарії для театру «Живих тіней» за змістом КЗПОТ (невербальні засоби виразності), тексти ігор за змістом художніх оповідань, казок, пісень тощо з використанням образних засобів; вікторини за змістом малих жанрів фольклору. Майбутні вихователі одержували завдання презентувати в комп'ютерному варіанті свої творчі доробки, знахідки щодо розвитку виразного мовлення дітей мовними і немовними засобами виразності. Експериментальна робота на цьому етапі відбувалася за двома напрямками: а) в навчально-мовленнєвій діяльності професійної спрямованості та квазіпрофесійній діяльності; б) безпосередньо в професійно-мовленнєвій педагогічній діяльності під час педагогічної практики студентів у дошкільних навчальних закладах. Схарактеризуємо зміст роботи за першим напрямом.

На практичних і лабораторних заняттях студенти здійснювали оцінювання підготовлених ними письмових текстів (оповідань, зразків розповідей тощо) та презентацій. На практичних заняттях зі спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів» студентів занурювали в активну оцінно-рефлексивну діяльність, що передбачала

оцінювання мовлення майбутніми вихователями результатів своєї діяльності з розвитку розмовного мовлення і діяльності своїх однокурсників. Задля цього було розроблено серію мовленнєво-оцінних ситуацій, відео-кейсів які передбачали оцінно-рефлексивну діяльність. Проілюструємо прикладами.

### **Ситуації-презентації виконаних студентами письмових робіт.**

**Ситуація 1. Завдання 1.** Студентам пропонувалося оцінити письмово розроблені ними у процесі експерименту словники-мінімуми КЗПОТ у ситуаціях самооцінки і взаємооцінки у відповідності з інструкцією: кількість КЗПОТ; їх відповідність віковій групі дітей дошкільного віку; відповідність принципу частотності щодо використання їх у роботі з дітьми дошкільного віку; питома вага насиченості їх засобами мовної виразності. Оцінювання відбувалося в балах, найвища оцінка 50 балів. Експертна група студентів зіставляла результати самооцінки і взаємооцінки виразного мовлення.

**Ситуація 2.** Студентам пропонувалося оцінити розроблені ними творчі розповіді для дітей: а) розповіді-етюди і мініатюри; б) описові розповіді про природу; в) описові розповіді за змістом репродукцій художніх картин.

Вимоги до розповідей: обсяг розповіді (кількість речень, кількість слів); відповідність віковій групі; наявність мовних засобів виразності (види, кількість). Загальна кількість балів – 20. Оцінювання відбувалося в ситуаціях: а) самооцінювання; б) взаємооцінювання; в) експертна оцінка.

**Ситуація 3.** Студентам пропонувалося оцінити електронні записи «живого» виразного мовлення студентів, як-от: виразне читання віршів для дітей, промовляння зразків виразного мовлення із використанням різних мовних засобів виразності в ситуаціях самооцінки, взаємооцінки, експертної оцінки. Загальна кількість 100 балів.

### **Ситуація 4. «Експертиза виразного мовлення»**

На практичних заняттях студентам для самостійної роботи було роздано конспекти занять з розвитку мовлення, розроблені ними впродовж року і фрагменти конспектів вихователів дошкільних навчальних закладів (див. Додаток С.1).

**Завдання:** оцінити зміст конспекту заняття за такими критеріями: 1. Визначення мети заняття; 2. Наявність завдань з розвитку виразного мовлення дітей; 3. Які функції виконують на занятті запропоновані КЗПОТ?; 4. Переконструйте поданий конспект заняття таким чином, щоб кожний етап заняття був спрямований на розвиток виразного мовлення дітей. Результати виконання письмових завдань аналізувалися відповідними «експертами» – студентами.

**Ситуація 5.** Впродовж попередніх етапів експериментального навчання студенти готували портфоліо КЗПОТ професійної спрямованості. На оцінно-рефлексивному етапі майбутнім вихователям було запропоновано підготувати опис-резюме свого портфоліо і обмінятися ними зі своїми однокурсниками, які були задіяні в експерименті.

**Завдання:** 1. Оцінити зміст портфоліо щодо його спрямованості розвитку виразного мовлення дітей та віковій категорії дітей. 2. Визначити, яких жанрів КЗПОТ не вистачає в рецензованому портфоліо. Максимальний бал оцінки портфоліо – 50 балів.

На оцінно-рефлексивному етапі студенти були задіяні у квазіпрофесійну діяльність. Основним методом квазіпрофесійної діяльності виступив метод відео-кейс-стаді. Відео-кейси створювалися студентами упродовж практичних занять зі спецкурсу «Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», Тема. 3 «Методика оцінки та самооцінки виразного мовлення».

**Ситуація 1.** Методистом здійснюється перевірка проведення вихователями занять з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Завдання 1.** Студентам пропонували відео-кейси із записами конспектів занять з розділів: «Художня література», «Ознайомлення з українським народознавством в дошкільному закладі», «Методика розвитку мовлення», метою яких був розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку. Кожен студент отримував індивідуальний відео-кейс із фрагментом конспекту заняття, його завдання полягало в тому, щоб: ознайомитися з ним,

визначити вікову групу, проаналізувати використані вихователем методи, прийоми розвитку виразного мовлення дошкільників; визначити доцільність чи недоцільність цих методів та прийомів; визначити помилки вихователя під час проведення заняття; надати методичні рекомендації щодо розвитку виразного мовлення дітей.

Було залучено такі настанови-стимули студентів на квазі-професійну оцінно-рефлексивну діяльність: «проаналізуйте конспект заняття..., визначте помилки вихователя..., які недоліки ви зафіксували під час перегляду відеоривку..., оцініть мовлення вихователя (виразне / невиразне)..., дайте оцінку володіння вихователя методикою розвитку виразного мовлення дошкільників...» тощо.

**Завдання 2.** Студентам було запропоновано об'єднатись у підгрупи (по 5-6 чоловік), розробити сценарії і провести показові батьківські збори з тем: «Як розвинути виразне мовлення Вашої дитини?», «Роль художньої літератури в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», та показові методоб'єднання вихователів із тем: «Виразність – стрижнева якість професійного мовлення вихователя», «Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як основний засіб розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «КЗПОТ як засіб розвитку виразного мовлення дітей», «Невербальні засоби виразності в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Ілюстрація як засіб розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку засобами гумористичних творів», «Складання кадропланів культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів як засіб розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Кардіограма невербальних засобів виразності культурно-значеннєвих засобі виразності».

Учасниками зборів і методоб'єднань у ролі батьків, вихователів та експертів виступали студенти. Для цього заходу обиралися 3 групи експертів зі студентів та по одному педагогу. Хід батьківських зборів і методоб'єднань знімався на відеокамеру. На практичних заняттях зі спецкурсу відео-кейси



демонструвалися і оцінювалися. Результати оцінювання вносились студентами-експертами до оцінних протоколів. (Приклад протоколу представлено у додатку. Див. додаток С.2).

### **Ситуація «Тренінг – театр живих тіней»**

**Завдання 1.** Під час тренінгу з теми «Театр живих тіней», студенти показували пантоміми за розробленими ними на попередніх етапах експериментальної роботи сценаріями тривалістю 10 хвилин. Глядачів (експертна група) знайомили з відео-кейсами – сценаріями після показу театральної вистави. Оцінці підлягало використання невербальних засобів виразності без словесного супроводу рухів, жестів, міміки. Максимальна оцінка – 5 балів.

Аналогічно студенти виконували ролі казкових персонажів в іграх-драматизаціях та іграх за сюжетами українських народних казок та малих жанрів фольклору.

**Завдання 2.** Студентам пропонувалось провести ділову гру з розвитку виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Етапи гри:** 1. Підготовка вихователя. 2. Організаційний момент. 3. Засоби мовної виразності на занятті. 4. Засоби позамовної виразності. 5. Місце і роль КЗПОТ в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. 6. Активність дітей. 7. Виразність мовлення вихователя. 8. Аналіз і обговорення відкритого заняття.

Крім того, студенти отримували завдання, метою яких було навчати студентів здійснювати самооцінювання власного виразного мовлення. З метою формування вмінь рефлексії виразного мовлення використовувалися такі методи: метод міні-проектів, дидактичні, рольові ігри. Наведемо приклади окремих з них.

### **Вправа «Оціни себе».**

**Завдання:** 1. Студентам пропонувалося провести заняття з виразного читання української народної казки дітям дошкільного віку. 2. Після проведення заняття оцінити свою роботу та здійснити рефлексію заняття:

1. Як я працював на занятті? 2. Які методи та прийоми я застосовував? 3. Чи задоволений я результатом проведення заняття? 4. У чому причина мого успіху? 5. У чому причина моїх помилок? 6. Чи вживала я під час читання казки засоби виразності? 7. Чи потрібно було застосовувати під час читання невербальні засоби виразності?

### **Міні-проект «Педагогічні таланти».**

Студентам пропонувалося: а) взяти участь в оцінюванні конкурсу «Педагогічні таланти» в якості члена журі; б) обговорити побачене й почуте з іншими членами журі.

Хід проекту. 1. Студенти запрошувалися на конкурс «Педагогічні таланти». 2. Вони уважно фіксували в оцінних картах хід конкурсу (примітка у конкурсі беруть участь 4 групи вихователів – практиків випускних курсів заочного відділення). 3. Виконання кожного завдання оцінювалося членами журі за п'ятибальною шкалою. 4. Після завершення конкурсу члени журі (студенти), підводячи підсумки, визначали переможця конкурсу, та переможців у різних номінаціях: «За найкраще виразне виконання української народної пісні», «За переконливість образу» (за перемогу в конкурсі «Покажи без слів»), «За винахідливість», «Майстер асоціацій», «Словесне малювання», «Глядацькі симпатії». Також членами журі визначалася команда, яка отримує дипломи за участь у конкурсі «За бажання перемогти», «За участь» (члени журі мають по черзі висловити, за що саме вони присуджують перемогу в кожній номінації).

**Завдання. Мета:** формування умінь самооцінки власного виразного мовлення.

**Процедура виконання.** Студентам було запропоновано виконати завдання: 1. Протягом семестру поспостерігати за власним мовленням. 2. Проаналізувати власне мовлення на предмет вживання в ньому засобів виразності. 3. Проаналізувати, які невербальні засоби виразності вживає у процесі спілкування, ознайомлення дітей дошкільного віку із КЗПОТ

(розповідання напам'ять, виразне читання тощо). 4. Свої спостереження занести до робочого зошиту з виразного читання.

**Завдання. Мета:** формування умінь самооцінки власного виразного мовлення.

**Процедура виконання.** Студентам пропонувалося: 1. Зробити магнітофонний (диктофонний) аудіо запис власного мовлення протягом тижня. 2. Виписати до робочого зошиту засоби виразності, що використовуються протягом тижня в розмовному мовленні. 3. Виписати до робочого зошиту засоби виразності, які використовуються під час проходження педагогічної практики. 4. Проаналізувати, в якій ситуації спілкування найбільше використовуються засоби виразності. 5. Класифікувати засоби виразності, що використовуються у власному мовленні.

Опишемо зміст роботи з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку у процесі педагогічної практики. Зазначимо, що на оцінно-рефлексивному етапі були залучені всі види педагогічної (виробнича – практика в групах дітей раннього і дошкільного віку) та організаційно-методичної практики. На настановчій конференції студенти одержували додаткові завдання з розвитку виразного мовлення дітей: розробити і провести тематичні заняття з розвитку виразного мовлення; інтегровані заняття (розділи: «Мовленнєве спілкування», «Образотворче мистецтво», «Художня література», «Музичне виховання»), на кожному етапі якого виконувалися завдання на розвиток виразного мовлення дітей; скласти сценарій для театру «Живі тіні» і провести його з дітьми. Крім того, студенти одержували завдання для проведення дослідницької діяльності з дітьми. Проілюструємо прикладами.

#### **Методика дослідження**

**Мета:** з'ясувати розуміння дітьми старшого дошкільного віку фразеологічних зворотів.

**Хід досліджу:** дослід проводиться з дітьми дошкільного віку (середня чи старша група). Студент отримував завдання: запропонувати дітям 10 фразеологізмів; попросити дітей відповісти на запитання: («Як ти розумієш цей вислів?» «Що він означає» «Чи чув ти його вдома чи в дошкільному закладі?»); відповіді дітей зафіксувати на диктофон та окремо в оцінному протоколі (структуру оцінного протоколу наведено в додатку. Див. додаток С.3.)

Під час педагогічної практики студенти також отримували завдання оцінити виразне мовлення вихователя. Проілюструємо прикладами.

**Ситуація – оцінка.** Студентам під час проходження практики та перегляду занять із різних розділів програми пропонувалося оцінити виразність мовлення вихователя.

**Інструкція:** за чотирибальною шкалою оцініть виразність мовлення вихователя: 4 бали – мовлення виразне, використовує в мовленні вербальні та невербальні засоби виразності; 3 бали – мовлення виразне, має місце самокорекція, використовує лише мовні (вербальні) засоби виразності; 2 бали – мовлення виразне, але не завжди; 1 бал – мовлення не виразне.

По завершенні педагогічної практики на підсумковій конференції було виокремлено секцію «Методика розвитку виразного мовлення дітей», на якій студенти презентували результати своєї методичної, педагогічної і дослідницької діяльності. ( Див. додаток С.4).

Отже, на оцінно-рефлексивному етапі відбувався розвиток оцінно-рефлексивної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

### **5.3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження**

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено повторне обстеження майбутніх вихователів контрольної та

експериментальної груп, задля чого було використано методику дослідження, аналогічну констатувальному етапу експерименту та здійснено порівняльну характеристику рівнів виразного мовлення майбутніх вихователів. Порівняльні дані рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ за критерієм «когнітивна компетенція» подано в таблиці 5.1.

**Таблиця 5.1.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів за критерієм «мотиваційна компетенція»(констатувальний та прикінцевий етапи)**

Показник	Група	Рівні (%)							
		Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення	ЕГ	6	22,4	18	44,5	31,2	26,4	44,8	6,7
	КГ	5,7	13,8	16,9	25,2	35,7	34,3	41,7	26,7
наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення дітей лексикою КЗПОТ	ЕГ	5,3	21,2	15	44,3	34,2	22,1	45,5	12,4
	КГ	5,8	15,2	14,7	21,5	32,8	43,2	46,7	20,1
позитивна налаштованість на використання КЗПОТ у висланому мовленні як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності	ЕГ	6,7	20,5	15	38,8	26	13,5	52,3	27,2
	КГ	5,7	9,8	14,7	23,5	29,8	22,3	49,8	44,4

Як бачимо з таблиці, в ЕГ відбулися відчутні позитивні зміни щодо рівнів розвитку виразного мовлення. Так, креативного рівня за показником «Усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення» досягли 22,4% (було 6%) студентів ЕГ і 13,8% (було 5,7%) – КГ. Продуктивний рівень був притаманний 44,5% (було 18%) студентів ЕГ і 25,2% (було 16,9%) – КГ. Базовий рівень був характерний для 26,4% (було 31,2%) студентів ЕГ та відповідно 34,3% (було 35,7%) – КГ. На низькому рівні розвитку виразного мовлення залишилося 6,7% (було 44,8%) студентів ЕГ і 26,7% (було 41,7%) –КГ.

Результати розвитку виразного мовлення за показником «Наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення дітей лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів» на прикінцевому етапі експерименту стали такими: креативного рівня досягли 21,2% (було 5,3%) студентів ЕГ і 15,2% (було 5,8%) – КГ. Продуктивний засвідчили 44,4% (було 15%) студентів ЕГ і 21,5% (було 14,7%) – КГ. Базовий рівень продемонстрували 22,1% (було 34,2%) студентів ЕГ і 43,2% (було 32,8%) – КГ. На низькому рівні залишились 12,4% (було 45,5%) студентів ЕГ і 20,1% (було 46,7%) – КГ.

За показником «Позитивна налаштованість на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у власному мовленні як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності» креативного рівня досягли 20,5% (було 6,7%) студентів ЕГ і 9,8% (було 5,7%) – КГ. Продуктивний рівень засвідчили 38,8% (було 15%) студентів ЕГ і 23,5% (було 14,7%) – КГ. Базовий рівень продемонстрували 13,5% (було 26%) студентів ЕГ і 22,3% (було 29,8%) – КГ. Відповідно на низькому рівні 27,2% (було 52,3%) студентів ЕГ і 44,4% (було 49,8%) – КГ. Як засвідчила порівняльна характеристика рівнів розвитку виразного мовлення за критерієм «Мотиваційна компетенція», студенти ЕГ продемонстрували інтерес та умотивованість до увиразнення власного мовлення, засвідчили позитивну налаштованість на використання КЗПОТ в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності. Укладаючи методичне портфоліо із КЗПОТ для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку студенти користувались рекомендованими програмами для дітей ДНЗ, інтернет-ресурсами. Студенти мотивували та обґрунтовували свою думку, щодо використання того чи того КЗПОТ в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку. (Приклади виконання студентами завдань представлено у додатку. Див. додаток Т.1). Порівняльні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «когнітивно-народознавча компетенція» подано в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2.

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «когнітивно-народознавча компетенція» (констатувальний та прикінцевий етапи)**

Показник	Група	Рівні (%)							
		Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
обізнаність із КЗПОТ (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями	ЕГ	6	24,5	10	44	44,5	22,9	39,5	8,6
	КГ	6,2	10,2	12	24,4	43,8	55,1	38	10,3
обізнаність із українськими художниками та репродукціями художніх картин, які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку	ЕГ	5,7	23,6	11,2	45,8	37,8	17,2	45,3	13,4
	КГ	4,8	12,6	9,8	15,7	39,7	46,7	45,7	25
обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті	ЕГ	7	25,3	18,4	38,2	42,2	34,1	32,4	2,4
	КГ	6,4	12,2	17,8	24,5	41,5	35,5	34,3	27,8
обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки)	ЕГ	4	18,8	12	45,5	32,3	21,2	51,7	14,5
	КГ	3,4	7,3	11,4	16,8	35,5	44,7	49,7	31,2

Як засвідчує таблиця, креативного рівня розвитку виразного мовлення за показником «Обізнаність з культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями» досягли 24,5% (було 6%) студентів ЕГ і 10,2% (було 6,2%) – КГ. Продуктивний рівень був характерний для 44% (було 10%) студентів ЕГ і 24,4% (було 12%) – КГ. На базовому рівні виявилися 22,9% (було 44,5%)

студентів ЕГ і 55,1% (було 43,8%) – КГ. На низькому відповідно залишилися 8,6% (було 39,5%) студентів ЕГ і 10,3% (було 38%) – КГ.

Креативного рівня за показником «Обізнаність з українськими художниками та репродукціями художніх картин, які є методично-доцільними в розвитку виразного й образного мовлення дітей дошкільного віку», досягли 23,6% (було 5,7%) студентів ЕГ і 12,6% (було 4,8%) –КГ. Продуктивний засвідчили 45,8% (було 11,2%) студентів ЕГ і 15,7% (було 9,8%) –КГ. Базовий продемонстрували 17,2% (було 37,8%) студентів ЕГ і 46,7% (було 39,7%) – КГ. На низькому залишилися 13,4% (було 45,3%) студентів ЕГ і 25% (було 45,7%) – КГ.

За показником обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті креативного рівня досягли 25,3% студентів ЕГ і 12,2% – КГ (було відповідно 7% (ЕГ) і 6,4% (КГ). Продуктивний рівень засвідчили 38,2% (було 18,4%) студентів ЕГ і 24,5% (було 17,8%) – КГ. Базовий рівень схарактеризували 34,1% (було 42,2%) студентів ЕГ і 35,5% (було 41,5%) – КГ. відповідно на низькому залишилось, 2,4% (було 32,4%) студентів ЕГ і 27,8% (було 34,3%) – КГ.

Креативного рівня за показником «Обізнаність з текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки)» досягли 18,8% (було 4%) студентів ЕГ і 7,3% (було 3,4%) – КГ. Продуктивний рівень продемонстрували 45,5% (було 12%) студентів ЕГ і 16,8% (було 11,4%) – КГ. Базовий – засвідчили 21,2% (було 32,3%) студентів ЕГ і 44,7% (було 35,5%) – КГ. На низькому рівні залишилися 14,5% (було 51,7%) студентів ЕГ і 31,2% (було 49,7%) – КГ.

Порівняльна характеристика рівнів розвитку виразного мовлення студентів ЕГ за критерієм «Когнітивно-народознавча компетенція» засвідчила позитивну динаміку щодо їхньої обізнаності із КЗПОТ малих фольклорних жанрів та їх лексичними особливостями. Майбутні вихователі



ЕГ виявили обізнаність з українськими художниками та репродукціями художніх картин за змістом КЗПОТ: пропонували для розвитку виразного мовлення дібрані власноруч, їх методичну доцільність в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку обґрунтовували, враховуючи такі критерії: (відповідність віку дітей, відповідність типу, виду заняття, на якому буде використано той чи той КЗПОТ, відповідність ілюстрації змісту КЗПОТ (розкриття основного змісту КЗПОТ, сюжетність ілюстрації). Також студенти ЕГ засвідчили переважно креативний та продуктивний рівні обізнаності з КЗПОТ українських народних казок та пісень (Див. Додаток Т.2). Порівняльні дані рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «мовленнєво-комунікативна компетенція» подано в таблиці 5.3.

**Таблиця 5.3.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів за критерієм «мовленнєво-комунікативна компетенція» (констатувальний та прикінцевий етапи)**

Показник	Група	Рівні (%)							
		Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
вміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, стилістичні, графічні тощо) в мовленні	ЕГ	4	20	11	45,5	32,4	21,2	52,6	13,3
	КГ	3,4	7	10,5	16,2	31,8	22,9	54,3	53,9
вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування	ЕГ	5	25,2	12,3	46,5	33,2	21,8	49,5	6,5
	КГ	4,9	8,1	12,2	18,9	32,9	39,7	50	33,3
вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне, розмовне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно ситуації спілкування	ЕГ	5,2	24,5	12,8	45,7	32,2	21,4	49,8	8,4
	КГ	4,5	6,2	11,5	15,6	31,4	39,9	52,6	38,3

Як засвідчує таблиця, креативного рівня за показником «Вміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні,

лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні» досягли 20% (було 4%) студентів ЕГ і 7% (було 3,4%) –КГ. Продуктивний рівень засвідчили 45,5% (було 11%) студентів і 16,2% (було 10,5%) –КГ. Базовий рівень відповідно – 21,2% (було 32,4%) студентів ЕГ і 22,9% (було 31,8%) – КГ. На низькому залишились 13,3% (було 52,6%) студентів ЕГ і 53,9% (було 54,3%) – КГ. Креативного рівня за показником «Вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування» досягли 25,2% (було 5%) студентів ЕГ і 8,1% (було 4,9%) – КГ. Продуктивний засвідчили 46,5% (було 12,3%) студентів ЕГ і 18,9% (було 12,2%) – КГ. Базовий засвідчили 21,8% (було 33,2%) студентів ЕГ 39,7% (було 32,9%) – КГ. На низькому залишилось 6,5% (було 49,5%) студентів ЕГ і 33,3% (було 50%) – КГ.

Креативного рівня розвитку виразного мовлення за показником «Вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне, розмовне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування» досягли 24,5% (було 5,2%) студентів і 6,2% (було 4,5%) – КГ. Продуктивний засвідчили 45,7% (було 12,8%) студентів ЕГ і 15,6% (було 11,5%) – КГ. Відповідно базовий – засвідчили 21,4% (було 32,2%) студентів ЕГ і 39,9% (було 31,4%) – КГ. На низькому залишились 8,4% (було 49,8%) студентів ЕГ і 38,8% (було 52,6%) КГ. Проілюструємо окремими прикладами. (Приклади подано в додатку. Див. додаток Т.3).

Порівняльні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «експресивно-креативна компетенція» подано в таблиці 5.4.

Як засвідчує таблиця, креативного рівня розвитку виразного мовлення за показником «Вміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту» досягли 16,9% (було 4%)

студентів ЕГ і 6,7% (було 3,7%) – КГ. Продуктивний засвідчили 42,8% (було 16,5%) студентів ЕГ і 17,9% (було 15,2%) – КГ. Базовий продемонстрували 22,5% (було 32,4%) студентів ЕГ і 37,6% (було 31,8%) – КГ. На низькому залишилось 17,8% (було 47,1%) студентів ЕГ і 37,8% (було 49,3%) – КГ.

**Таблиця 5.4.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «експресивно-креативна компетенція» (констатувальний та прикінцевий етап)**

Показник	Група	Рівні (%)							
		Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту	ЕГ	4	16,9	16,5	42,8	32,4	22,5	47,1	17,8
	КГ	3,7	6,7	15,2	17,9	31,8	37,6	49,3	37,8
вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів	ЕГ	5,5	24,5	13,2	45,6	32,3	21,5	49	8,4
	КГ	4,6	7,8	12,6	15,6	31,2	26,7	51,6	49,9
вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування	ЕГ	5,3	21,4	15,7	43,4	30,2	20,4	48,8	14,8
	КГ	4,4	6,4	14,2	16,7	29,5	33,3	51,9	43,6
вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності	ЕГ	4,6	25,3	17,2	39,9	30,3	17,3	47,9	17,5
	КГ	3,8	6,9	16,8	18,9	29,4	43,3	50	30,9

Креативного рівня за показником «Вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів» досягли 24,5% (було 5,5%) студентів ЕГ і 7,8% (було 4,6%) студентів КГ. Продуктивний засвідчили 45,6% (було 13,2%) студентів ЕГ і 15,6% (було

12,6%) студентів КГ. Базовий продемонстрували 21,5% (було 32,3%) студентів ЕГ і 26,7% (було 31,2%) – КГ. На низькому залишилось 8,4% (було 49%) студентів ЕГ і 49,9% (було 51,6%) – КГ.

Креативного рівня за показником «Вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування» досягли 21,4% (було 5,3%) студентів ЕГ і 6,4% (було 4,4%) – КГ. Продуктивний рівень продемонстрували 43,4% (було 15,7%) студентів ЕГ і 16,7% (було 14,2%) – КГ. Базовий продемонстрували 20,4% (було 30,2%) студентів ЕГ і 33,3% (було 29,5%) – КГ. На низькому залишились 14,8% (було 48,8%) студентів ЕГ і 43,6% (було 51,9%) студентів КГ.

За показником «Вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності» засвідчили креативний рівень 25,3% (було 4,6%) студентів ЕГ і 6,9% (було 3,8%) – КГ. Продуктивний – було виявлено у 39,9% (було 17,2%) студентів ЕГ і відповідно 18,9% (було 16,8%) – КГ. На базовому рівні стало 17,3% (було 30,3%) студентів ЕГ і 43,3% (було 29,4%) студентів КГ. На низькому залишилось 17,5% (було 47,9%) студентів ЕГ і 30,9% (було 50%) – КГ. Проілюструємо прикладами. (Див. додаток Т.4). Порівняльні результати рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за критерієм «оцінно-рефлексивна компетенція» подано в таблиці 5.5.

Як засвідчує таблиця креативного рівня розвитку виразного мовлення за показником «Вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей» досягли 22,6% студентів ЕГ (було 3%) і 6,5% – КГ (було 2,5%); продуктивного – 43,2% студентів ЕГ (було 11,2%) і 13,9% – КГ (було 10,6%). На базовому – стало 18,8% студентів ЕГ (біло 37,2%) і 44,3% – КГ (було 36,8%); на низькому рівні залишилось 15,4% студентів ЕГ (було 48,6%) і 35,3% – КГ (було 50,1%).

За показником «Наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників» до креативного рівня піднялись 19,9% студентів ЕГ (було 4,2%) і 7,7% – КГ (було 3,8%); продуктивний – засвідчили 46% студентів ЕГ

(було 11,2%) і 12,5% – КГ (було 9,9%). На базовому виявилось 22,6% студентів ЕГ (було 40,2%) і 45,9% – КГ (було 41,1%). На низькому рівні залишилось 11,5% студентів ЕГ (було 44,4%) і 33,9% – КГ (було 45,2%).

**Таблиця 5.5.**

**Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ та ЕГ за критерієм «оцінно-рефлексивна компетенція» (констатувальний та прикінцевий етап)**

Показник	Група	Рівні (%)							
		Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей	ЕГ	3	22,6	11,2	43,2	37,2	18,8	48,6	15,4
	КГ	2,5	6,5	10,6	13,9	36,8	44,3	50,1	35,3
наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників	ЕГ	4,2	19,9	11,2	46	40,2	22,6	44,4	11,5
	КГ	3,8	7,7	9,9	12,5	41,1	45,9	45,2	33,9
наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення	ЕГ	3,3	22,2	7,2	38,9	48,3	23,5	41,2	15,4
	КГ	2,9	6,7	6,5	7,8	48,4	52,2	42,2	33,3

За показником «Наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення» креативного рівня досягли 22,2% студентів ЕГ (було 3,3%) і 6,7% – КГ (було 2,9%); продуктивний – засвідчили 38,9% студентів ЕГ (було 7,2%) і 7,8% – КГ (було 6,5%). На базовому було виявлено 23,5% студентів ЕГ (було 48,3%) і 52,2% – КГ(було 48,4%). На низькому рівні залишилось 15,4% студентів ЕГ (було 41,2%) і 33,3% – КГ (було 42,2%). Загальну динаміку рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ подано в таблиці 5.6.

Як видно з таблиці, в ЕГ помітною є позитивна динаміка щодо рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів за всіма критеріями. Так, за критерієм К1 одержані результати були такими: на констатувальному етапі креативний рівень засвідчили 6% студентів, на прикінцевому – 21,37%;

продуктивний рівень на констатувальному етапі продемонструвало 16% студентів, а на прикінцевому – 42,53%; базовий рівень на констатувальному етапі був властивий 30,47% студентів, а на прикінцевому –20,67%; низький рівень на констатувальному етапі був властивий 47,53% студентів, а на прикінцевому – лише 15,43% студентів.

**Таблиця 5.6.**

**Динаміка розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів  
дошкільних навчальних закладів на констатувальному і прикінцевому  
етапах за критеріями К1, К2, К3, К4, К5**

Критерій	Група	Рівні (%)							
		Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Мотиваційна компетенція (К1)	ЕГ	6	21,37	16	42,53	30,47	20,67	47,53	15,43
	КГ	5,73	12,93	15,43	23,4	32,77	33,27	46,07	30,4
Когнітивно- народознавча компетенція (К2)	ЕГ	5,68	23,05	12,9	43,38	39,2	23,85	42,22	9,72
	КГ	5,2	10,58	12,75	20,35	40,13	45,5	41,92	23,57
Мовленнєво- комунікативна компетенція (К3)	ЕГ	4,73	23,23	12,03	45,9	32,6	21,47	50,64	9,4
	КГ	4,27	7,1	11,4	16,9	32,03	34,17	52,3	41,83
Експресивно- креативна компетенція (К4)	ЕГ	4,85	22,03	15,65	42,93	31,3	20,43	48,2	14,61
	КГ	4,13	6,95	14,7	17,28	30,48	35,23	50,69	40,54
Оцінно-рефлексивна компетенція (К5)	ЕГ	3,5	21,57	9,87	42,7	41,9	21,63	44,73	14,1
	КГ	3,07	6,97	9	11,4	42,1	47,47	45,83	34,16

Примітка: КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап.

Дані аналізу рівнів розвитку виразного мовлення студентів КГ на констатувальному і прикінцевому етапах, не засвідчили значних позитивних зрушень. Зокрема креативного рівня досягло 12,93% студентів (було 5,73%); продуктивний рівень засвідчили 23,4% (було 15,43%); найбільша кількість студентів КГ продемонструвала базовий рівень розвитку виразного мовлення

за критерієм К1 – 33,27% (було 32,77%) студентів. Значна кількість студентів – 30,04 % (було 46,07%) залишилася на низькому рівні.

Проаналізуємо узагальнені дані за критерієм К2. В ЕГ на констатувальному етапі креативний рівень засвідчили 5,68% студентів, на прикінцевому – 23,05%; продуктивний засвідчили 12,90% студентів, на прикінцевому – 43,38%; базовий рівень було зафіксовано у 39,20% студентів, на прикінцевому – 23,85%; низький рівень був властивий 42,22% студентів, на прикінцевому – 9,72%. В КГ креативний рівень засвідчили 10,58% студентів (було 5,2%), продуктивний 20,35% (було 12,75%), базовий – 45,5% (було 40,13%), залишилося на низькому 23,57% студентів (було 41,92%).

За критерієм К3 в ЕГ на констатувальному етапі креативний рівень засвідчили 4,73% студентів, на прикінцевому – 23,23%; продуктивний – на констатувальному 12,03% студентів, на прикінцевому 45,9% студентів. Базовий – на констатувальному – 32,6%, на прикінцевому 21,47%. Низький – на констатувальному засвідчили 50,64% студентів, на прикінцевому – 9,4%. В КГ значної позитивної динаміки виявлено не було. Креативного досягли 7,1% (було 4,27%) студентів; продуктивного – 16,9% студентів (було 11,4%); базовий засвідчили 34,17% студентів (було 32,03%), низький – 41,83% (було 52,3%).

За критерієм К4 в експериментальній групі креативного рівня досягли 22,03% студентів (було 4,85%), продуктивного – 42,93% студентів (було 15,65%); на базовому лишилось 20,43% студентів (було 31,3%) і на низькому – 14,61% студентів (було 48,2%). У КГ було зафіксовано незначну позитивну динаміку рівнів розвитку виразного мовлення: креативного досягли 6,95% студентів (було 4,13%); продуктивного – 17,28% студентів (було 14,7%); базовий було зафіксовано у 35,23% студентів (було 30,48%), на низькому залишилось – 40,54% студентів (було 50,69%).

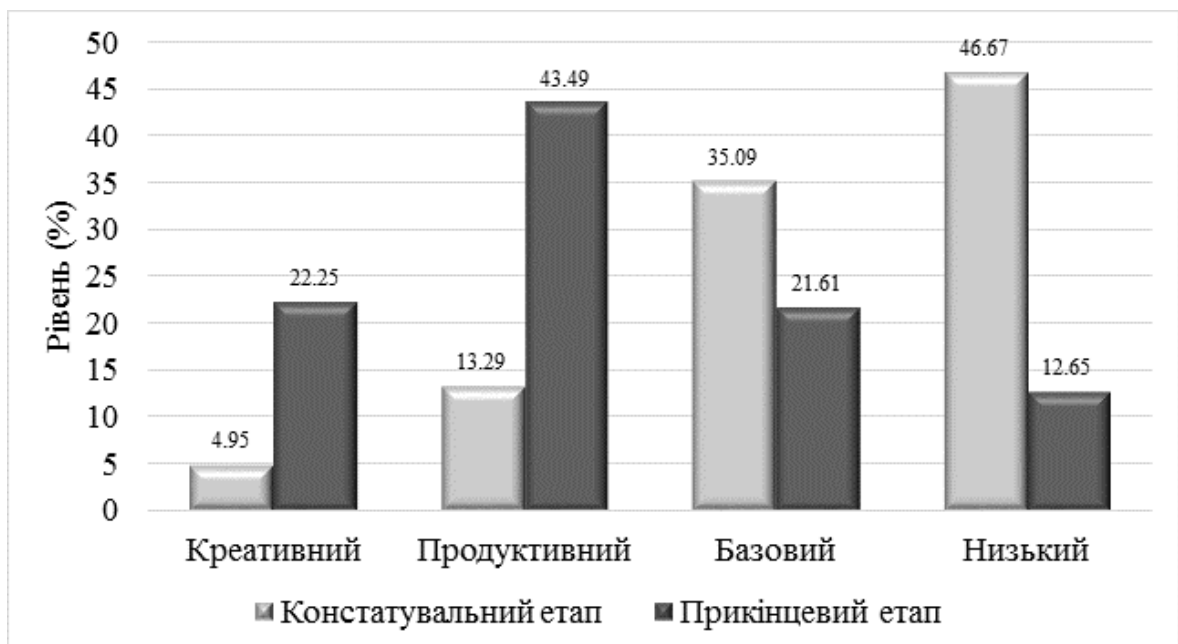
За критерієм К5 в експериментальній групі креативного рівня досягли 21,57% студентів (було 3,5%); продуктивного – 42,7% студентів (було 9,87%); на базовому лишилось 21,63% студентів (було 41,9%), на низькому – 14,1%

студентів (було 44,73%). В КГ значних позитивних зрушень зафіксовано не було: креативний – 6,97% студентів (було 3,07%); продуктивний - 11,4% (було 9%); базовий – 47,47% студентів (було 42,1%), низький – 34,16% (було 45,83%). Як бачимо, динаміка розвитку виразного мовлення в студентів ЕГ була позитивною за всіма критеріями. Проаналізуємо узагальнені рівні розвитку виразного мовлення у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на прикінцевому етапі експериментального дослідження (дані представлено в таблиці 5.7. і рисунках 5.2., 5.3., 5.4 і 5.5.).

Таблиця 5.7

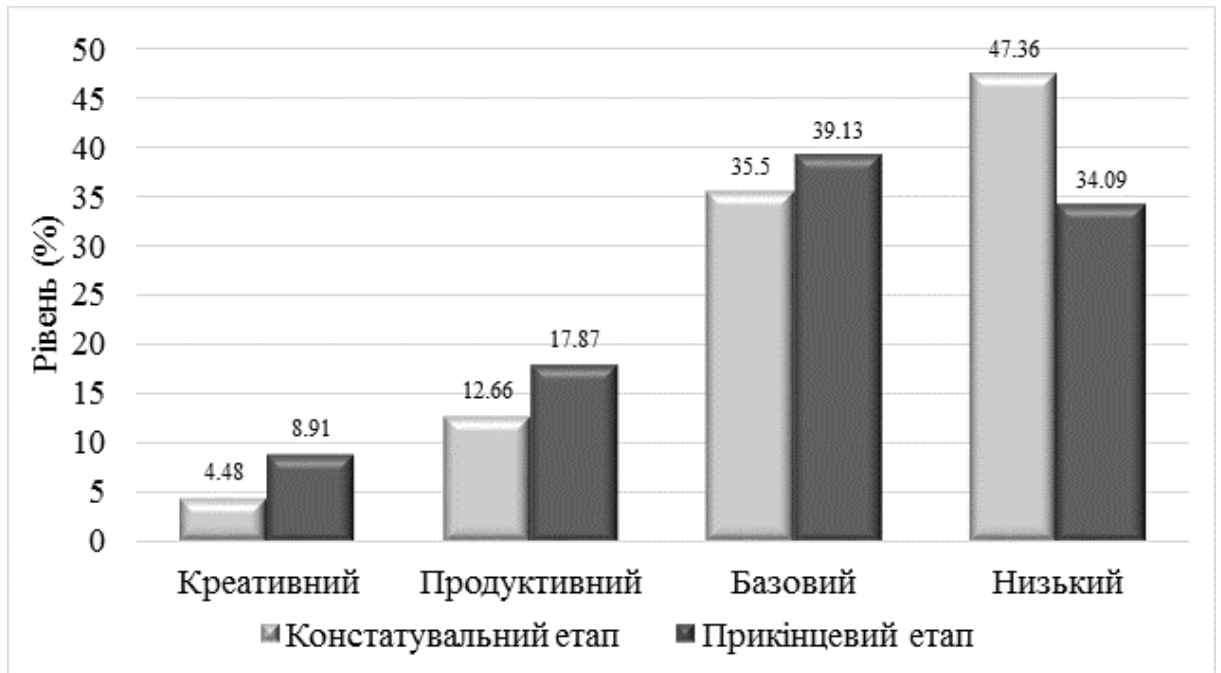
**Порівняльні дані рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (констатувальний і прикінцевий етапи)**

Група	Рівні							
	Креативний		Продуктивний		Базовий		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Експериментальна	4,95	22,25	13,29	43,49	35,09	21,61	46,67	12,65
Контрольна	4,48	8,91	12,66	17,87	35,5	39,13	47,36	34,09



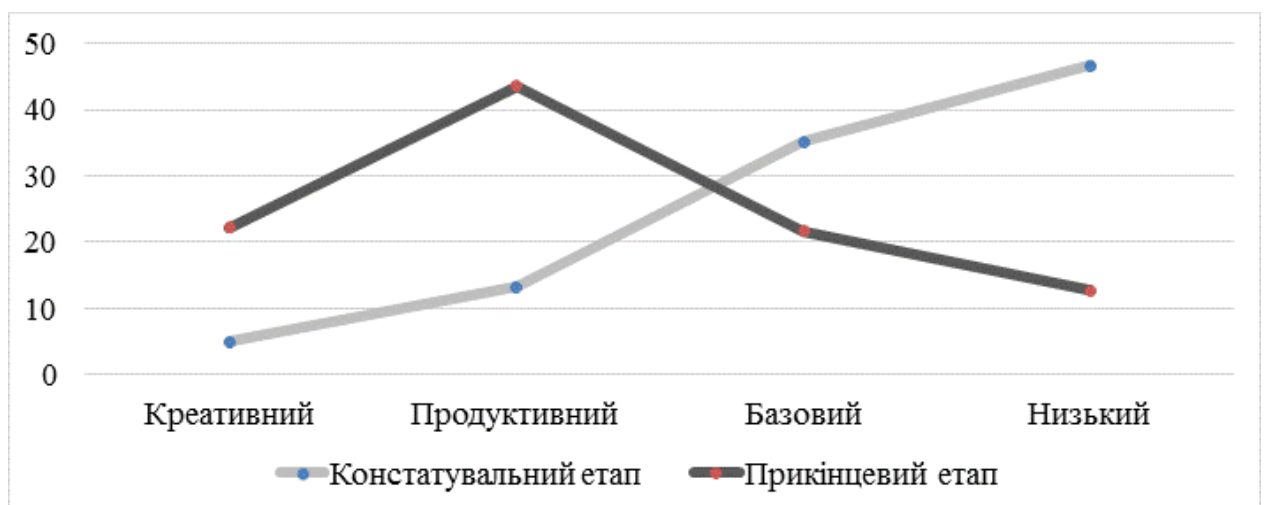
**Рис. 5.2. Рівні розвитку виразного мовлення у студентів ЕГ (констатувальний і прикінцевий етапи)**



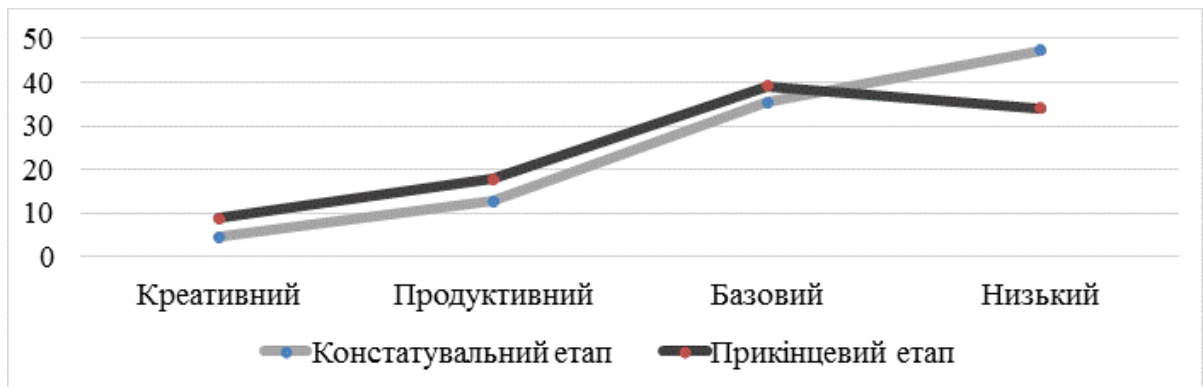


**Рис 5.3. Рівні розвитку виразного мовлення у студентів КГ (констатувальний і прикінцевий етапи)**

Як видно з таблиці діаграм, за результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів розвитку виразного мовлення. Креативний рівень виявили 22,25% студентів (було 4,95%); продуктивний – 43,49% студентів (було 13,29%); зменшилася кількість тих, хто перебував на базовому рівні 21,61% (було 35,09%) і низькому 12,65% (було 46,67%) рівнях.



**Рис. 5.4. Динаміка рівнів розвитку виразного мовлення у майбутніх вихователів ЕГ (на констатувальному та прикінцевому етапі експерименту)**



**Рис 5.5. Динаміка рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів КГ (на констатувальному та прикінцевому етапі дослідження)**

Як засвідчують графіки, відбулися певні зміни в рівнях розвитку виразного мовлення студентів КГ, проте вони виявилися не такими відчутними. Так, креативний рівень засвідчили 8,91% (було 4,48%) студентів; продуктивний – 17,87% (було 12,66 %); більша частина студентів залишилась на базовому 39,13% (було 35,5%) і низькому 34,09% (було 47,36%) рівнях розвитку виразного мовлення. Отримані дані щодо рівнів розвитку виразного мовлення студентів ЕГ підтверджують правомірність висунутої гіпотези дослідження, уможливають позитивну оцінку педагогічних умов і експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Для статистичної перевірки валідності експериментальної методики, достовірності отриманих експериментальних даних та виявлення змін, які відбулися в експериментальній групі після експериментального навчання було застосовано критерій Колмогорова-Смирнова. Сформулюємо гіпотези. Основна гіпотеза  $H_0$  – емпіричні розподіли за позиціями, що характеризують динаміку змін у рівнях розвитку виразного мовлення на констатувальному та прикінцевому етапах, не відрізняються. Альтернативна гіпотеза  $H_1$  – емпіричні розподіли за позиціями, що характеризують динаміку змін у рівнях розвитку виразного мовлення в експериментальній групі на констатувальному та прикінцевому етапах, відрізняються. Для перевірки

статистичних гіпотез за критерієм Колмогорова-Смирнова значення статистики  $\lambda$  обчислимо за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – число респондентів в експериментальній групі до впровадження експериментальної методики розвитку виразного мовлення та після проведення експерименту відповідно,  $d_{\max}$  – найбільша абсолютна величина різниці накопичених частот. За загальноприйнятим в психолого-педагогічних дослідженнях рівнем значущості  $\alpha = 0,05$  було знайдено за таблицями критичне значення статистики  $\lambda_{кр} = 1,36$ . Якщо  $\lambda_{cn} \geq 1,36$ , то відмінності між розподілами вважатимуться вірогідними, а це дозволить сформулювати висновок, що емпіричний розподіл досліджуваної ознаки в експериментальній групі після впровадження експериментальної методики відрізняється від розподілу на констатувальному етапі експерименту. Усі допоміжні розрахунки представлено в додатку (дивись додаток Т.5).

Отримані результати загальних порівняльних даних розподілу майбутніх вихователів експериментальних груп за рівнями розвитку виразного мовлення на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 5.8.

Результати таблиці свідчать про наявність значних позитивних змін в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів експериментальної групи за критерієм (К1) ( $\lambda_{cn} = 4,65$ , при  $\lambda_{кр} = 1,36$ ). Виявлені значні позитивні зміни в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів за критерієм (К2) ( $\lambda_{cn} = 5,37$ , при  $\lambda_{кр} = 1,36$ ); (К3) ( $\lambda_{cn} = 5,81$ , при  $\lambda_{кр} = 1,36$ ), (К4) ( $\lambda_{cn} = 4,96$  при,  $\lambda_{кр} = 1,36$ ) та (К5) ( $\lambda_{cn} = 5,68$  при,  $\lambda_{кр} = 1,36$ ). Як засвідчують дані таблиці 5.8, усі знайдені значення  $\lambda_{cn}$  є вищими за контрольні значення  $\lambda_{кр}$ , тому нульова гіпотеза відхиляється.

Таблиця 5.8.

**Порівняльні дані розподілу майбутніх вихователів експериментальних груп за рівнями розвитку виразного мовлення на констатувальному та прикінцевому етапах**

Експериментальна група	Рівень розвитку								Кількість респондентів	$\lambda$ - критерій Колмогорова-Смирнова	
	Частоти				Відсотки					$\lambda_{cn}$	$\lambda_{кр}$
	Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький	Креативний	Продуктивний	Базовий	Низький			
<b>Мотиваційна компетенція (К1)</b>											
Констатувальний етап	15	40	76	119	6	16	30,47	47,53	250		
Прикінцевий етап	53	106	52	39	21,37	42,53	20,67	15,43	250	4,65	1,36
<b>Когнітивно-народознавча компетенція (К2)</b>											
Констатувальний етап	14	32	98	106	5,68	12,9	39,2	42,22	250		
Прикінцевий етап	58	108	60	24	23,05	43,38	23,85	9,72	250	5,37	1,36
<b>Мовленнєво-комунікативна компетенція (К3)</b>											
Констатувальний етап	12	30	82	126	4,73	12,03	32,6	50,64	250		
Прикінцевий етап	58	114	54	24	23,23	45,9	21,47	9,40	250	5,81	1,36
<b>Експресивно-креативна компетенція (К4)</b>											
Констатувальний етап	12	39	78	121	4,85	15,65	31,3	48,2	250		
Прикінцевий етап	55	107	51	37	22,03	42,93	20,43	14,61	250	4,96	1,36
<b>Оцінно-рефлексивна компетенція (К5)</b>											
Констатувальний етап	9	25	105	111	3,5	9,87	41,9	44,73	250		
Прикінцевий етап	54	107	54	35	21,57	42,7	21,63	14,10	250	5,68	1,36

Приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$  – емпіричні розподіли за позиціями, що характеризують динаміку змін у рівнях розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних початкових закладів в експериментальних групах на констатувальному та прикінцевому етапах, відрізняються.

Для статистичної перевірки змін у розвитку виразного мовлення у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час проведення констатувального і прикінцевого етапів педагогічного експерименту був

застосований також t-критерій Стьюдента. При цьому рівням розвитку виразного мовлення досліджуваних показників були привласнені умовні оцінки: низькому рівню – 0 балів; базовому – 1 бал; продуктивному – 2 бали; креативному – 3 бали. Процедура обробки даних здійснювалася за допомогою пакету програмного забезпечення Excel 2013. Результати подано в таблиці 5.9 та додатку (Див. додаток Т.5)

Таблиця 5.9

## Дані щодо валідності результатів дослідження за t-критерієм Стьюдента

Групи студентів		Критерії сформованості виразного мовлення									
		Мотиваційна компетенція (K1)		Когнітивно-народознавча компетенція (K2)		Мовленнєво-комунікативна компетенція (K3)		Експресивно-креативна компетенція (K4)		Оцінно-рефлексивна компетенція (K5)	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	Т	4,8		5,1		5,8		4,6		5,3	
КГ	Т	2,5		2,7		1,5		1,2		2,0	
$t_{кр} = 2,8; p < 0,01$											

Результати таблиці 5.9 свідчать про наявність значущих відмінностей між оцінками розвитку виразного мовлення за критерієм (K1) «мотиваційна компетенція» ЕГ ( $t = 4,8$ , при  $t_{кр} = 2,8; p < 0,01$ ). У студентів КГ також були виявлені значущі відмінності між оцінками виразного мовлення критерієм K1 ( $t = 2,5$ , при  $t_{кр} = 2,8; p < 0,01$ ).

Виявлені значущі відмінності між оцінками розвитку виразного мовлення за критерієм (K2) у майбутніх вихователів ЕГ ( $t = 5,1$ , при  $t_{кр} = 2,8; p < 0,01$ ). У студентів КГ також були виявлені значущі відмінності між оцінками виразного мовлення за критерієм (K2) ( $t = 2,7$ , при  $t_{кр} = 2,8; p < 0,01$ ).

Між оцінками розвитку виразного мовлення за критерієм (K3) виявлені значущі відмінності у майбутніх вихователів ЕГ ( $t = 5,8$ , при  $t_{кр} = 2,8; p <$

0,01). У студентів КГ значущі відмінності між оцінками виразного мовлення за (К3) не виявлені ( $t = 1,5$ , при  $t_{кр} = 2,8$ ;  $p < 0,01$ ).

Статистично значущі відмінності між оцінками розвитку виразного мовлення за критерієм К4 у майбутніх вихователів ЕГ ( $t = 4,6$ , при  $t_{кр} = 2,8$ ;  $p < 0,01$ ). У студентів КГ значущі відмінності між оцінками виразного мовлення за критерієм К4 не виявлені ( $t = 1,2$ , при  $t_{кр} = 2,8$ ;  $p < 0,01$ ).

Статистично значущі відмінності між оцінками виразного мовлення за критерієм К5 у майбутніх вихователів ЕГ ( $t = 5,3$ , при  $t_{кр} = 2,8$ ;  $p < 0,01$ ). У студентів КГ значущі відмінності між оцінками виразного мовлення за критерієм К5 не виявлені ( $t = 2$ , при  $t_{кр} = 2,8$ ;  $p < 0,01$ ).

Порівнюючи одержані результати дослідження розвитку виразного мовлення у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів експериментальної та контрольної груп, можемо констатувати зростання показників за всіма критеріями розвитку виразного мовлення в експериментальній групі після проведення педагогічного експерименту.

Проведене експериментальне дослідження дозволило визначити закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Закономірності розвитку виразного мовлення визначаються на основі загальних закономірностей засвоєння та навчання мови, які регулюються принципами та законами педагогічного дослідження. Взаємозв'язок визначених у дослідженні закономірностей, законів та принципів представлено в таблиці (див. таблицю 5.10).

Отже, як бачимо з таблиці, врахування в експериментальному навчанні визначених закономірностей професійно-зумовлює, позитивно-вмотивовує процес розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Закономірностями розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є:

Зумовленість процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів від оптимального поєднання принципів, методів, форм і методів організації навчального процесу

Таблиця 5.10

**Взаємозв'язок закономірностей та законів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

	<b>Педагогічні закони</b>	<b>Педагогічні принципи</b>	<b>Педагогічні закономірності</b>
<b>Перша закономірність</b>	Закон соціальної зумовленості мети, змісту, форм і методів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів у відповідному освітньому середовищі Закон цілісності і єдності навчально-виховного процесу щодо виразності мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	соціокультурної відповідності, що вимагав звернення до загальної культури поведінки майбутніх вихователів, так і до культури мови, мовлення у її фаховій спрямованості. принципи поєднання різних засобів, форм, методів і прийомів навчання залежно від мети, завдань і стану навчання. Принцип науковості у розвитку виразного мовлення студентів; принцип систематичності і послідовності свідомості студентів у процесі навчання. принцип міжпредметних зв'язків у розвитку виразного мовлення.	<b>Зумовленість розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів оптимальним поєднанням принципів, методів, технологій, форм і методів організації навчального процесу</b>
<b>Друга закономірність</b>	Закон взаємозв'язку навчання і творчої реалізації здобутих знань, умінь і навичок щодо виразного мовлення кожною індивідуальною особистістю	взаємозв'язку мислення, мови і мовлення, який передбачав усвідомлене ставлення студентів до здобуття системи теоретичних знань із культури мови і мовлення, володіння ними мовними і немовними засобами виразності мовлення та їх використання у процесі спілкування з дітьми. комплексного підходу до організації процесу виразності мовлення: розвиток його звукової культури мовлення, його граматичної правильності, збагачення словника образними виразами, що сприяло виразності мовлення студентів.	<b>Залежність ефективності процесу виразності мовлення від комунікативно-мовленнєвого потенціалу майбутніх вихователів</b>

<b>Третя закономірність</b>	Закон тренування	принцип текстовідповідності процесу вираження мовлення майбутніх вихователів засобами професійно зорієнтованих текстів.	<b>Залежність рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів від добору адекватних мовних засобів</b>
	Закон взаємозв'язку педагогічних явищ	принцип взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо).	
<b>Четверта закономірність</b>	Закон взаємозв'язку теорії і практики в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, що дозволило внести відповідні зміни до організації педагогічної практики майбутніх вихователів Закон активної діяльності	Принцип комунікативної спрямованості навчання, який дозволив студентам використовувати здобуті знання у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності та організувати комунікативну діяльність дітей дошкільного віку в ході педагогічної практики.	<b>Залежність результатів розвитку виразного мовлення від врахування особливостей навчально-мовленнєвої спрямованості майбутніх вихователів</b>
	Закон зумовленості результатів дослідження змістом і характером навчання	принцип моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі, який сприяв розробці поетапної моделі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів та у процесі її реалізації використання інших мовленнєвих моделей вираження мовлення як вихователів, так і дітей дошкільного віку.	
	Закон тренування	принцип ситуативності, який дозволив розробити систему комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на вправлення майбутніх вихователів у виразному професійному мовленні.	
		принцип комунікативно-методичного супроводу процесу вираження мовлення майбутніх вихователів. принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату на основі вираження мовлення майбутніх вихователів. принцип професійної мобільності, який передбачав здатність майбутніх вихователів опанувати професійне мовлення, постійно відпрацьовувати вміння і навички виразного мовлення та застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.	



Залежність ефективності процесу увиразнення мовлення від комунікативно-мовленнєвого потенціалу майбутніх вихователів (теоретичні знання про засоби виразності мовлення; багатство активного та пасивного словникового запасу (наявність в активному / пасивному, розмовному / професійному, діалогічному / монологічному мовленні лексичних, фонетичних, лексико-семантичних, семантичних, фразеологічних, та немовних та ін. засобів виразності); володіння технікою виразності мовлення (елементи техніки мовлення та ін.); володіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку).

Залежність рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів від добору адекватних мовних засобів (провідним засобом розвитку виразного мовлення виступили культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти різних жанрів, репродукції українських художників-ілюстраторів за змістом художніх текстів та картини художників класиків).

Залежність результатів розвитку виразного мовлення від врахування особливостей навчально-мовленнєвої професійно-спрямованої діяльності майбутніх вихователів (позитивна мотивація навчальної та мовленнєвої діяльності студентів; розвиток у майбутніх вихователів стійкої потреби в увиразненні власного мовлення; оптимально-раціональна організація самостійної діяльності з увиразнення їхнього мовлення; спрямованість на майбутню професійно-мовленнєву діяльність майбутніх вихователів – розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку).

Визначення закономірностей виступило підґрунтям у визначенні теоретичних та методичних орієнтирів організації експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Отже, у результаті проведеного експериментального дослідження доведено ефективність розробленої експериментальної моделі та методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

## Висновки до розділу 5

Апробовано експериментальну методику розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, що обіймала чотири послідовних етапи: когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний та оцінно-рефлексивний.

Здійснено поетапну реалізацію формувального експерименту. У межах когнітивно-збагачувального етапу студенти оволодівали системою знань з нормативного українського мовлення, культурою професійного мовлення, мовленнєвим етикетом, місцем і роллю словників у професійному мовленні. Студентів ознайомлювали із сутністю ключового поняття «культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти» та їх місцем у розвитку виразного мовлення дітей; вчили складати міні-словники КЗПОТ для розвитку виразного мовлення дітей. На мовленнєво-продуктивному здійснювався розвиток техніки мовлення майбутніх вихователів та його виразності (інтонаційна, синонімічна, антонімічна, дидактична, акцентологічна, звукова, синтаксична, фонетична, логічна, емоційна, експресивна, поетична, фразеологічна. Використано такі форми і методи, як: міждисциплінарні тренінги (комунікативно-мовленнєві; мотиваційні; квест-тренінги, тренінги з розвитку та вдосконалення техніки мовлення, тренінги на розвиток різних видів виразності), систему комунікативно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ, робота з комп'ютерними програмами (<http://web-in-learning.blogspot.com>, Power Point та ін.), із КЗПОТ, відео-кейс-стаді, емоційно-виразні етюди, ігрові мовленнєві ситуації, квазі-заняття тощо. На мовленнєво-креативному етапі відбувалася активна-творча робота майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з розвитку виразного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів. Метою оцінно-рефлексивного етапу було формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів адекватної самооцінки і взаємооцінки; адекватного само- і взаємоконтролю виразного мовлення в двох

взаємопов'язаних видах діяльності: в навчально-мовленнєвій квазіпрофесійній діяльності (практичні, лабораторні заняття з експериментального спецкурсу) та безпосередньо в роботі з дітьми дошкільного віку під час педагогічної практики.

На прикінцевому етапі дослідження здійснено діагностику рівнів розвитку виразного мовлення студентів експериментальних і контрольних груп за визначеними критеріями і показниками. Виявлено, що в експериментальній групі 22,25% студентів досягли креативного рівня розвитку виразного мовлення (на констатувальному було 4,95%). Продуктивним рівнем характеризувалися 43,49% студентів (було 13,29%). Кількість студентів які знаходилися на базовому рівні зменшилася з 35,09% до 21,61%. Низький рівень розвитку виразного мовлення виявлено у 12,65% студентів (було 46,67%). У КГ відбулися незначні позитивні зміни: креативний рівень визначено в 8,91% студентів (було 4,48%), продуктивного досягли 17,87% (було 12,66%). Базовий виявлено у 39,13% майбутніх вихователів (було 35,5%). Низький рівень зафіксовано у 34,09% студентів (було 47,36%).

За результатами статистичної обробки експериментальних даних доведено ефективність розробленої експериментальної методики.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [506], [507], [508], [510], [521], [523], [524], [528], [529], [536], [538], [539], [540], [541], [543], [549], [554], [560].

## ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретико-методологічне обґрунтування і нове вирішення наукової проблеми, розроблено лінгводидактичну модель та експериментальну методику розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах компетентнісного, системного, діяльнісного і культурологічного підходів.

1. Визначено й науково обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: діяльнісний, компетентнісний, культурологічний і системний. Встановлено, що діяльнісний підхід до розвитку виразного мовлення забезпечив організацію експериментального навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виразного мовлення шляхом занурення їх в активну мовленнєву діяльність професійної спрямованості в організації продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої (слухання, говоріння, читання, письмо) і художньо-мовленнєвої діяльності в процесі фахової підготовки у ВНЗ. За системним підходом побудовано цілісну систему з увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Компетентнісний підхід забезпечив формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ключових компетенцій (мотиваційна, когнітивно-народознавча, мовленнєво-комунікативна, експресивно-креативна, оцінно-рефлексивна).

2. Схарактеризовано лінгводидактичні принципи розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (взаємозв'язок мислення, мови і мовлення; комунікативна спрямованість навчання; комплексний підхід до організації процесу увиразнення мовлення; ситуативність моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі).

3. Розкрито сутність феномена «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» як професійно-комунікативну якість, що характеризується оригінальністю, емоційністю, образністю в

поєднанні з його нормативністю і багатством словника; здатністю впливати мовними і немовними засобами, дотичними до ситуації спілкування, на мовлення дітей дошкільного віку як взірць для наслідування.

«Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти» визначено як такі, що рекомендовані програмами навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, використовуються на заняттях з різних розділів програми, лексико-семантичне поле яких слугуватиме водночас виразненню мовлення майбутніх вихователів у процесі професійно-мовленнєвої діяльності. Основними характеристиками КЗПОТ виступили: можливість і доступність їх використання вихователем їх у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу; варіативність відповідно до віку та зони найближчого розвитку дітей дошкільного віку; лексико-семантичні особливості структури тексту; наявність засобів виразності; легкість запам'ятовування.

Уточнено поняття «виразність мовлення», «виразне мовлення». «Виразність мовлення» трактується як комунікативна якість мовлення особистості, яка в процесі професійно-мовленнєвої діяльності дозволяє успішно реалізовувати комунікативні інтенції учасників процесу комунікації, значно покращуючи її характеристики; полягає в доборі, застосуванні в усному мовленні мовних і немовних засобів виразності; якість мовлення, що підвищує впливовість усного мовлення на учасників спілкування, надає мовленню експресивності, емоційності. «Виразне мовлення» розглянуто як мовлення, що характеризується: милозвучністю, емоційністю, експресивністю, образністю, зображувальністю, поетичністю, емотивністю, уміннями і навичками використання в мовленнєвій діяльності мовних та немовних засобів виразності; досконалим володінням технікою мовлення, сформованістю дидактичної, акцентологічної, інтонаційної, звукової, синтаксичної, фонетичної, логічної, емоційної, експресивної, поетичної, фразеологічної, синонімічної, антонімічної, пластичної виразності.

4. Визначено критерії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із відповідними показниками: мотиваційна компетенція (усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення; наявність інтересу й вмотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; позитивна налаштованість на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у власному мовленні як засобів виразності у майбутній професійно-мовленнєвій діяльності); когнітивно-народознавча компетенція (обізнаність із культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями; обізнаність з репродукціями художніх картин українських художників-класиків, сучасних художників, з ілюстраціями художників-ілюстраторів що є методично доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку; обізнаність із текстами українських народних казок (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки, творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті; обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо); мовленнєво-комунікативна компетенція (уміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування); експресивно-креативна компетенція (уміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних і фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту; уміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; уміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння складати тексти-розповіді (описи)

для дітей із використанням відповідних засобів виразності); оцінно-рефлексивна компетенція (уміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників та вмінь самооцінки власного виразного мовлення).

Виявлено та схарактеризовано рівні розвитку виразного мовлення: креативний, продуктивний, базовий, низький.

5. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: інтеграція мовознавчих дисциплін та дисциплін фахової спрямованості в процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до вираження власного мовлення засобами культурно значеннєвих професійно зорієнтованих текстів; занурення майбутніх вихователів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення.

6. Розроблено, обґрунтовано й апробовано лінгводидактичну модель (когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний, оцінно-рефлексивний) та експериментальну методику розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, що ґрунтувалася на взаємодії компетентнісного, культурологічного, системного і діяльнісного підходів до розвитку виразного мовлення, цілеспрямованому використанні традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів навчання.

На когнітивно-збагачувальному етапі майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було озброєно теоретичними відомостями щодо доцільності використання КЗПОТ, репродукцій картин художників-класиків та сучасних українських художників, творів українських композиторів, українських письменників у процесі розвитку виразного мовлення. Було використано лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-візуалізації, практичні та семінарські заняття, міждисциплінарні семінари, практичні заняття-практикуми тощо. На

мовленнєво-продуктивному етапі було проведено міждисциплінарні тренінги; студенти працювали з комп'ютерними програмами, відео-кейс-стаді, віртуальними зошитами, складала кадроплани і кардіограми за змістом культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів. Мовленнєво-креативний етап передбачав самостійну діяльність майбутніх вихователів з розвитку виразного мовлення (проектна діяльність, проведення презентацій, складання імідж-карт, монофонів, текстотворчих, лінгвокреативних вправ тощо). Змістом оцінно-рефлексивного етапу було занурення майбутніх вихователів до навчально-мовленнєвої квазіпрофесійної діяльності та роботи з дітьми дошкільного віку під час педагогічної практики (робота в малих групах, педагогічні конференції, рефлексія, саморефлексія, електронне портфоліо, відео-кейс-стаді, квазі-заняття тощо).

8. За результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних змін щодо рівнів розвитку виразного мовлення. Креативний рівень виявили 22,25% майбутніх вихователів (було 4,95%), продуктивний – 43,49% (було 13,29%), зменшилася кількість тих, хто перебував на базовому 21,61% (було 35,09%) і низькому 12,65% (було 46,67%) рівнях. Відбулися певні зміни в рівнях розвитку виразного мовлення студентів КГ, проте вони виявилися не такими відчутними. Так, креативний рівень засвідчили 8,91% (було 4,48%) майбутніх вихователів; продуктивний – 17,87% (було 12,66%), значна частина студентів залишилася на базовому 39,13% (було 35,5%) і низькому 34,09% (було 47,36%) рівнях розвитку виразного мовлення. Суттєвість і не випадковість позитивних змін в експериментальній групі підтверджено методами математичної статистики. Це дозволяє стверджувати, що мета і завдання дослідження виконані.

9. Виявлено закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: зумовленість процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів оптимальним поєднанням принципів, форм і методів організації навчального процесу; залежність ефективності процесу у вираженні мовлення від комунікативно-



мовленнєвого потенціалу майбутніх вихователів; сформованість рівнів виразного мовлення майбутніх вихователів зумовлюється добром адекватних мовних засобів; результати розвитку виразного мовлення залежать від урахування особливостей навчально-мовленнєвої професійно-спрямованої діяльності майбутніх вихователів.

Проведене дослідження не вичерпує та не вирішує всіх аспектів проблеми розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні проблеми наступності та перспективності розвитку виразного мовлення вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. труды / Ксения Александровна Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Методологический аспект проблемы субъективного / К. А. Абульханова-Славская // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 317–331.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методология проблемы / А. Н.Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Основа, 2009. – 191 с.
5. Александров Д. Н. Логика. Риторика. Этика : учебное пособие / Д. Н. Александров. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 168 с.
6. Александрова В. Мовленнева культура сучасної молоді [Електронний ресурс] / В. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8 (ч. 2). – 2013. – С. 7–11. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2013\\_8\(2\)\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(2)_3).
7. Алексеева Л. О. Работа над уживанням учнями 5-7 класів виражальних мовних засобів у текстах різних стилів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Олександрівна Алексеева. – К., 2009. – 215 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студ. та молодих викл. вищих навч. закл. – К. : Либідь, 1998. – 552 с.
9. Алмазова А. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студ. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 176 с.
10. Аматыева Е. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Петровна Аматыева ; Южноукраинский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Одесса, 1997. – 245 с.

11. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
12. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 336 с.
14. Андрієць О. Формування професійного мовлення майбутнього вчителя словесника засобами науково-навчального тексту / Олена Андрієць // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманськ. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / (ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) [та ін.]). – Умань : Софія, 2009. – Вип. 29. – С. 11.
15. Андрущенко В. П. Філософський словник соціальних термінів / ред. кол.: В. П. Андрущенко [та ін.]. – 2-ге вид., доп. – К. : Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
16. Андрущенко В. П. Образование Украины в контексте общественных проблем и противоречий / В. П. Андрущенко // Развитие педагогической і психологической наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10–річчя АПН України / АПН України. – Ч. 2. – Х. : ОВС, 2002. – С. 1–3.
17. Анохин П.К. Теория функциональной системы / П. К. Анохин // Успехи физиол. науки. – Т. 1, № 1. – 1970. – С. 19–54.
18. Анцыферова Л. И. Деятельность и объективный метод исследования психики / Л. И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 57–118.
19. Апресян Г. Ораторское искусство / Г. Апресян. – М., 1972. – 256 с.
20. Апресян Ю. Д. Избранные труды / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, РАН, 1995. – 2-е изд., испр. и доп. – Т. 1 : Лексическая семантика. – 472 с.
21. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, 2002. – 384 с.

22. Артемова О.І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Іванівна Артемова – О., 2001. – 20 с.
23. Арутюнов С. А. Народы и культура. Развитие и взаимодействие : монография / С. А. Арутюнов. – М., 1989. – 246 с.
24. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) / Н. Д. Арутюнова // Лингвистика и поэтика / отв. ред. В. П. Григорьев ; редкол.: И. В. Альтман ; АН СССР, Ин-т русского языка. – М. : Наука, 1979. – С. 147–173.
25. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособие] / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. шк., 2001. – 368 с.
26. Атаманчук Ю.М. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в навчальному середовищі університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Юрій Миколайович Атаманчук. – Черкаси, 2008. – 20 с.
27. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г.Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
28. Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б. А. Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания : межвуз. сб. –Л., 1989. – С. 50–59.
29. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М. : Учпедгиз, 1957. – 280 с.
30. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1969. – 606 с.
31. Бабанский Ю. К. Педагогика : [учеб. пособ.] / Ю.К.Бабанский [и др.]. – 2-е изд. – М. :Просвещение, 1998. – 468 с.
32. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посіб. для ун-тів / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 1990. – 232 с.

33. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів : [монографія] / В. І. Бадер. – К. : АПН, 2000. – 316 с.
34. Бадмаев Б. Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б. Ц. Бадмаев, А. А. Малышев. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 224 с.
35. Баев Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв. – К. : Рад. шк., 1967. – 193 с.
36. Баженов Н.М., Черкашин Р.А. Выразительное чтение / Н. М. Баженов, Р. А. Черкашин. – Харьков, 1960. – 223 с.
37. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс] / Т. Ю. Базаров. – Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/1052717/>
38. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богущ ; кол. авт.: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч [та ін.]. – К. : Вид-во МОН України, 2012. – 26 с.
39. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных стандартов в компетентностном формате / Валентин Иванович Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
40. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : [монография] / Валентин Иванович Байденко. – Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 1999. – 440 с.
41. Байменова А. К. Формирование выразительности речи как компонента коммуникативной культуры будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Айгуль Куаньшевна Байменова. – Орск, 2014. – 173 с.
42. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за заг. ред. І.А.Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 639 с.
43. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Бали. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.

44. Баловсяк Н. Формування самостійності у постановці навчальної мети у майбутнього економіста / Н. Баловсяк // Неперервна освіта: теорія і практика. – Вип. 3/4. – С. 109–114.
45. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : монографія / Г. В. Барабанова. – К. : ІНКОС, 2005. – 315 с.
46. Баранник Д. Х. Усний монолог (загальні особливості мовної структури) / Д. Х. Баранник. – Дніпропетровськ, 1969. – 143 с.
47. Барвіна Н. Лінгвістика сьогодення (оглядовий аналіз тенденцій і термінів) / Н. Барвіна // Наук. зап. КДПУ. Серія: Філол. науки (мовознавство). – Вип. 95 (1). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 32–35.
48. Барська З. М. Барви української народної пісні [ноти] : хрестоматія / З. М. Барська ; гол. ред. Б. Є. Будний. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 177, [1] с.
49. Бахтин М. М. Философская культура XX века / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
50. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1986. – 431 с.
51. Бацевич Ф. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу / Ф. Бацевич // Вісн. Нац. ун-ту "Львів. політехніка". Сер. : "Пробл. укр. термінол.". - 2002. - № 453. – С. 30–34.
52. Бацевич Ф. Процес вербалізації у концепції Олександра Потебні / Ф. Бацевич // Зап. Наук. тов. ім. Шевченка. – Т. ССXXXIX. Праці Філол. секції. – Л., 2000. – С. 23–43.
53. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с. – (Серія «Альма-матер»).
54. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Наталія Ярославівна Бачинська. – О., 2014. – 226 с.

55. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов) : дис. ... д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 / Любовь Семеновна Бейлинсон. – Волгоград, 2009. – 339 с.
56. Беянин В. П. Основы психолінгвістическої діагностики / В. П. Беянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
57. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 235 с.
58. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / Николай Александрович Бердяев / [сост. А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская]. – Мн. : Экономпресс, 2000. – 304 с.
59. Березовський І.П. Українські народні загадки / І. П. Березовський // Загадки. – К. : Вид-во АН УРСР, 1962. – (Серія «Українська народна творчість»). – С. 7
60. Бернштейн Н. А. Пути и задачи физиологии активности // Вопр. философии. – 1961. – № 6. – С. 80–89.
61. Берталанфи Л., фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталанфи // Системные исследования : ежегодник. – М. : Наука, 1969. – С. 30–54.
62. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
63. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
64. Бех. І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Поч. шк. – 2002. – № 5. – С. 5–6.
65. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : [монографія] / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
66. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.

67. Беляк О. М. Мовленнєва діяльність студентів як лінгводидактична проблема / О.М. Беляк // Вісн. Черкаськ. ун-ту. Серія «Пед. науки». Черкаси, 2010. – Вип. 186. – С. 15–19.
68. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
69. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1973. – 399 с.
70. 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 заг. ред. О. В. Овчарук . – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–53.
71. Білан О. І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Олександра Іванівна Білан. – О., 2003. – 20 с.
72. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : [навч. посіб. для студ. філол. спец.] / А. О. Білецький. – К. : Артєк, 1997. – 224 с.
73. Білодід І. К. Психологічні основи індивідуального мовлення / І. К. Білодід // Філософ. пит. мовознав. – К. : Наук. думка, 1972. – С. 91–111.
74. Біляєв О. М. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // *Alma mater*. – 2001. – № 1. – С. 71–73.
75. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Біляєв // *Дивослово*. – 1995. – № 1. – С. 37–44.
76. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – К. : Атака, 2008. – 684 с.
77. Блинов И. Я. Выразительное слово учителя-словесника. – М. : Учпедгиз, 1963. – 69 с.
78. Бобохуджаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш. И. Бобохуджаев, З. Ю. Юлдашев. – Ташкент, 2006. – 88 с.



79. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Слово, 2011. – Друге вид., доп. – 704 с.
80. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвої підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу / А. М. Богуш // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» - 2010 р. - с. 35-41.
81. Богуш А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А. М. Богуш, С. К. Хаджирадева, О. П. Аматыєва. – Х. : Ранок, 2011. – 288 с.
82. Богуш А. М. Культурологическая парадигма организации учебно-воспитательной работы с детьми в наследии В. А. Сухомлинского / А. М. Богуш // Славянская педагогическая культура : науч.-теор. журн. МСПО им. Я. А. Коменского. – 2007. – №6. – С. 36–40.
83. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах освіти : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К. : Слово. – 2011. – 300 с.
84. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / Алла Михайлівна Богуш. – Х. : Ранок, 2011. – 176 с. – (Серія «Дошкільна освіта»).
85. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. М. Богуш, Н. І. Луцан–К. : Слово, 2009. – 256 с.
86. Богуш А. М. Теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 112–120.
87. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : практикум / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища шк., 2003. – 206 с.
88. Боднар С. В. Формування іншомовної компетенції студентів засобом вивчення англійської фразеології / С. В. Боднар // Мова і культура. – К. : Вид. дім Дмитро Бураго, 2003. – Вип. 6, т. VII : Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. – С. 157–165.

89. 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.
90. 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.
91. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // *Вопр. психологии.* – 1997. – №1. – С. 36–39.
92. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. – М., 2002. – 288 с.
93. Бойко О. В. Формування мовленнєвої активності молодших школярів : дис. ... канд. філол. наук : спец. 01.0302 / Бойко Ольга Вікторівна. – Маріуполь, 2008. – 276 с.
94. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка / Н. Н. Болдырев // *Когнитивные исследования языка.* – Вып. IV : Концептуализация мира в языке : кол. моногр. – М. ; Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – 358 с.
95. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта, 2009. – 520 с.
96. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // *Педагогика.* – 2003. – № 10. – С. 8–14.
97. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – М. : Центрполиграф, 2001. – 815 с.
98. Большой толковый психологический словарь в 2-х т. / [сост. Артур Ребер] ; пер. с англ. – М. : Вечен : АСТ, 2000. – Т. 1. – 592 с.
99. Бондар С. В. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. В. Бондар // *Біологія і хімія в школі.* – 2003. – №2. – С. 8–9.
100. Бондаревская Е. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. Бондаревская, С. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.

101. Бугайчук О. В. Методика подолання лексико-граматичної інтерференції в усному українському мовленні студентів нефілологічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Олена Віталіївна Бугайчук. – О., 1999. – 20 с.
102. Бугеря Т. М. Міжпредметні зв'язки у навчанні професійно-орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних реабілітологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Миколаївна Бугеря. – Луганськ, 2009. – 22 с.
103. Булаховський Л. А. Введение в языкознание : учеб. пособие / Л. А. Булаховский. – М. : Учпедгиз. – 1953. – Ч. 2. – 178 с.
104. Бухвостова С. С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста : пособие для студ. ф-тов дошк. восп. / С. С. Бухвостова. – М., 1976. – 58 с.
105. Буяльский Б. А. Искусство выразительного чтения : кн. для учителя / Б. А. Буяльский. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
106. Быкова Г.И. Воспитание языковой личности в процессе преподавания лингвистических и речеведческих дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Галина Ивановна Быкова. – М., 2003. – 195 с.
107. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. – М. : Цитадель, 2001. – 460 с.
108. Валгина Н.С. Теория текста : учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 173 с.
109. Ванярко В.М. Экспрессия как специфическая категория текста (на примере газетно-публицистического стиля) / В. М. Ванярко // Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Серія «Мовознавство». – 2015. – № 11, вип. 21 (2). – С. 10–16.
110. Варнавська І. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Інна Вячеславівна Варнавська. – Херсон, 2005. – 19 с.

111. Вахницька М. Г. Професійно-мовленнєва підготовка не філолога в умовах багатомовності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Минодора Григорівна Вахницька. – Херсон, 2007. – 23 с.
112. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М., 1999. – 176 с.
113. Вашуленко М. С. Мовленнєва освіта вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / М. С. Вашуленко. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/1/visnuk\\_20.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/visnuk_20.pdf)
114. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание : пер. с англ. / Отв. ред М. А. Кронгауз. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
115. Вежбицька А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
116. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
117. Велитченко Л. К. Методологічні та теоретичні проблеми психології : програмний конспектований довідник / Л. К. Велитченко, В. І. Подшивалкіна. – Одеса : СВД Черкасов, 2009. – 279 с.
118. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія. – О. : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
119. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : ЛОГОС, 2010. – 336 с.
120. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопр. психол. – 1997. – № 3. – С. 12–20.
121. Верещагин Е. М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Современное состояние и основные проблемы изучения и

преподавания русского языка и литературы : доклады сов. делегаций на V конгрессе МАПРЯЛ. – М. : Русский язык, 1982. – С. 56–64.

122. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [Изд. 4-е, перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1990. – 247 с.

123. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.

124. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас.. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.

125. Виноградов В. В. Избранные труды. Исследование по русской грамматике / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1975. – 560 с.

126. Виноградов В. В. О теории художественной речи : [учеб. пособие] / В. В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1971. – 240 с.

127. Виноградов В. В. История слов / В. В. Виноградов. – М. : Русский язык, 1999. – 1138 с.

128. Виноградов В. В. Стилистика и теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Из-во АН СССР, 1963. – 255 с.

129. Винокур Г. О. О языке художественной литературы / Г. О. Винокур. – М. : Высш. шк., 1991. – 448 с.

130. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

131. Войтович І. С. Формування пізнавальних умінь учнів основної школи в процесі вивчення фізики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / І. С. Войтович. – К., 2013. – 48 с.

132. Волков Г. Н. Этнопсихология : учеб. для сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

133. Волков А. А. Основы риторики : учебное пособие для вузов / А. А. Волков. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с.

134. Волкова І. В. Освітні компетенції. Мовна й мовленнєва компетенції як особлива складова освітніх технологій / І. В. Волкова // Матеріали II міжнар.

інтернет-конф. «Нові виміри сучасного світу». – Мелітополь, 2006. – Т. 2. – С. 8–10.

135. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищих навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.

136. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64-72.

137. Воробьев В. В. Лингвокультурология : теория и методология / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.

138. Воробьев В. В. Понятие личности как имени лингвокультурологического поля / В. В. Воробьев // Язык и культура : хрестоматия по спецкурсу для студ.-филологов / под ред. проф. А. Г. Саяховой ; издание Башкирского ун-та. – Уфа, 2000. – С. 132–139.

139. Впевнений старт : програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя). – К., 2010. – 36 с.

140. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

141. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – [5 изд., испр.]. – М. : Лабиринт, 1999. – 351 с.

142. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

143. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.] / Л. С. Выготский. – Т. 6 : Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

144. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.] / Л. С. Выготский. – Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

145. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.] / Л. С. Выготский. – Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
146. Выразительное чтение : пособие для студ. / Б. С. Найденов [и др.]. – М. : Просвещение, 1972. – 191 с.
147. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
148. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М. : Русский язык, 1986. – С. 78–89.
149. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова) / Гавриш Наталія Василівна. – К. , 2002. – 32 с.
150. Гавриш Н. В. Слово – образ: розвиток мовленнєвої культури через ознайомлення дітей з національним фольклором / Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. – 1994. – № 9. – С. 8–10.
151. Галеев Б. М. Историко-теоретический анализ концепций синестезии в мировой психологии / Б. М. Галеев // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2005. - № 1(38). – С. 159-168.
152. Галкина-Федорук Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности языка Е. М. Галкина-Федорук.// Сб. статей по языкознанию. – М. : Наука, 1958. – С. 103-124.
153. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Калинин, 1987. – 138 с.
154. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода / И. Г. Галямина. – М. :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 110 с.

155. Гарачковська О. О. Жанрово-стильові модифікації української віршованої сатири й гумору ХХ століття : автореф на здобуття наук ступеня доктора філолог. наук: спец. 10.01.01 – «Українська література» / О. О. Гарачковська. – К., 2015. – 36 с.

156. Гачёв Г. Язык как голос национальной природы // Г. Гачёв. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М. : Прогресс-Культура, 1995. - С. 80-95.

157. Генератор ребусів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus\\_generator](http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus_generator).

158. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

159. Гладких И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И. В. Гладких. – СПб., 2004. – 122 с.

160. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія практика, історія: навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. – 416 с.

161. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

162. Годзь Н. Б. Культурні стереотипи в українській народній казці : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.04 – «Філософська антропологія, філософія культури» / Н. Б. Годзь. – Х., 2004. – 19 с.

163. Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алла Іванівна Годлевська. – К., 1998. – 217 с.

164. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация : учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина; под ред. Гойхмана О. Я. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 272 с.



165. Головин Б. Н. Введение в языкознание / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1983. – 231 с.
166. Головин Б. Н. Основы культуры речи : [учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература»] / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
167. Голуб Н. Б. Процес текстотворення як головний елемент риторики [Електронний ресурс] / Н. Б. Голуб. – Режим доступу <http://vuzlib.com/content/view/169/84/>
168. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ніна Борисівна Голуб. – К., 2009. – 509 с.
169. Голубець О. До питання жанрової класифікації українського весняного календарно-обрядового фольклору / О. Голубець // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Філол. науки. – 2010. – Вип. 43. – С. 76-84.
170. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу / І. О. Голубовська // – К. : Логос, 2004. – 284 с.
171. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15 / І. О. Голубовська : Київ. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – К., 2004. – 38 с.
172. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
173. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко // Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
174. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [Вид. друге, доп. й випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
175. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове вид. / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

176. Гончарова І. С. Характеристика основних етапів становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті / І. С. Гончарова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4(239). – С. 22-28.

177. Гончарова І. С. Характеристика основних етапів становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті / І. С. Гончарова // Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. – 2012. – № 4(239). – С. 22-28.

178. Горбачева Н. А. Текстцентрический подход к формированию коммуникативных умений и навыков учащихся [Электронный ресурс] / Н. А. Горбачева. – Режим доступа: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Gorbacheva.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Gorbacheva.pdf).

179. Горина Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп філологічних факультетів вищих навчальних закладів південних регіонів України : автореф. дис. ...канд. пед.наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Ж. Д. Горіна. – О., 2001. – 19 с.

180. Горобець Л. Н. Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя / Л. Н. Горобець // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 170–174.

181. Горобець Л. Н. Формирование профессиональных коммуникативно-речевых умений студентов-нефилологов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. Н. Горобець. – СПб., 1998. – 18 с.

182. Грамматический параллелизм и его русские аспекты : (Работы по поэтике) [Электронный ресурс] / Р. О. Якобсон. – М. : Прогресс. – 1987. – С. 99–132. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/classics/jakparal/jakparal.htm>

183. Гречко В. А. Семантическая терминология А. А. Потебни как система / В. А. Гречко // Наук. спадщина О. О. Потебні і сучасна філологія. –К., 1985. – С. 167–168.

184. Гриб В. П. Постановка мовного голосу : метод. рек. поради та вправи для практик. занять / В. П. Гриб. – Луцьк : Вежа, 2001. – 26 с.

185. Грінченко Б. Д. Словарь української мови : в 4 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко ; НАН України, Ін-т укр. мови. – К. : Наук. думка, 1997. – Т. 4 : Р–Я. – 616 с.
186. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість : навч. посіб. / Л. Губерський, В. Андрющенко, М. Михальченко. – К., 2002. – 577 с.
187. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию : [пер. с нем.] / В. Гумбольдт / (под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили). – М. : Прогресс, 1984. – 398 с.
188. Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка... // Введение во всеобщее языкознание. – СПб., 1859. - С. 41-42.
189. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода / В. Гумбольдт // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX вв. / сост. В. А. Звегинцев. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 40–41, 98.
190. Гумбольдт В. Язык и философия культуры : [пер с нем.] / В. Гумбольдт ; общ. ред. А. В. Гулыги, Т. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1985. – 456 с.
191. Гуменний М. Х. Поетика О. Гончара-прозаїка / М. Х. Гуменний // Филол. анализ. Теорія, методика, практика : сб. науч. статей – Херсон, 1993. – С. 22–28.
192. Гура В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01 / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону, 1994. – 17 с.
193. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
194. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ. – 440 с.
195. Демидова Т. Е. Подготовка будущих учителей к формированию обобщенных умений у младших школьников / Т. Е. Демидова // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 57–63.

196. Депенчук Н. П. Особенности интегративного процесса в науке и формы его реализации / Н. П. Депенчук // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М. : ИФАН, 1981. – С. 19-22.
197. Дерев'янюк Л. А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутніх вчителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Анатоліївна Дерев'янюк. – К., 1993. – 193 с.
198. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / [авт. кол.] ; (наук. кер. К. Л. Крутій). – Запоріжжя : Ліпс, 2011. – 188 с.
199. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець ; наук. кер. програмою: О. В. Проскура [та ін.]; авт. кол. : Г. В. Беленька [та ін.] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Голов. упр. освіти і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-тє вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
200. Дитячий фольклор / упоряд. Г. В. Довженок. – К. : Наукова думка, 1984. – 471 с.
201. Дідук Г. І. Формування в учнів 5-7 класів уміння використовувати мовні засоби емотивності : автореф. дис. ...канд. пед. наук :13.00.02 / Г. І. Дідук - Тернопіль, 1998. – 20 с.
202. Діордіященко О. В. Самостійна робота студентів у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. В. Діордіященко. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/ONG\\_2006/Pedagogica/17894.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm).
203. Долинов А. И. Учебник выразительного чтения. Элементарный курс. – Петроград : Издание Н. П. Карбасникова, 1916.– 226 с.
204. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : [монографія] / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
205. Дошкільна лінгводидактика : словник-довідник / упоряд. А. М. Богуш, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПС, 2014. – 200 с.
206. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного

профілю : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Петрівна Дроздова. – Херсон, 2011. – 450 с.

207. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопр. психологи. - 1982. - № 3. - С. 56–61.

208. Елизарова Г. В. Культурологическая лингвистика. Опыт исследования понятия в методических целях / Г. В. Елизарова. – СПб. : Бельведер, 2000. – 139 с.

209. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1985. – 166 с.

210. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремінь ; АПН. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

211. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе / А. И. Еремкин. – Х. : ХГУ, 1984. – 151 с.

212. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1961. – 519 с.

213. Єлісовенко Ю. П. Ораторське мистецтво : постановка голосу й мовлення : навч. посіб. / Ю. П. Єлісовенко; за ред. В. В. Різуна. – К. : Атіка, 2008. – 204 с.

214. Єщенко Т. А. Роль тексту і дискурсу у формуванні професійного мовлення студентів технічних спеціальностей / Т. А. Єщенко// Наукові праці ДОННТУ. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія». - 2013. – № 1(13). – С. 1-7.

215. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика : нариси : навч. посіб. для студ. ВНЗ / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.

216. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

217. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 156 с.

218. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. тр. / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.
219. Жинкин Н. М. Психологические основы развития речи / Н. М. Жинкин. – М. : Просвещение, 1966. – С. 14–16.
220. Жовтобрюх М. А. Деякі явища усного літературного мовлення / М. А. Жовтобрюх // Про культуру мови. – К. : Наук. думка, 1964. – С. 45-62.
221. Заболотська О. М. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ольга Олександрівна Заболотська. – О., 2007. – 405 с.
222. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия. – 2001. – 208 с.
223. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
224. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь ; М. : Смысл, 2002. – 80 с.
225. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
226. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
227. Занюк І. С. Психологія мотивації / І. С. Занюк. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
228. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
229. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации / Е. Н. Зарецкая. – М. : Дело, 1998. – 480 с.

230. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2000. – 162 с.
231. Захарова Н. В. Лінгвокультурологічні особливості українських і німецьких народних загадок : структура, семантика, прагматика : автореф. дис. ...канд. філол. наук : 10.02.17 – «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / Н. В. Захарова. – К., 2009. – 15 с.
232. Зелинский А. Ф. Криминальная психология / А. Ф. Зелинский. – К. : Юринком Интер, 1999. – 240 с.
233. Земская Е. А. Устная публичная речь : разговорная или кодифицированная / Е. А. Земская, Е. Н. Ширяев // Вопросы языкознания № 2. – С. 60-72.
234. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 18–21.
235. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
236. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку / И. А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 41- 42.
237. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
238. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
239. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
240. Зинченко В. П. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 165 с.
241. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

242. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи. Интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта-наука, 2004. – 200 с.
243. Иванова-Лукьянова Г. Н. Художественный текст как искусство. – М. : ИПКС МГЛУ Рема, 2009. – 144 с.
244. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
245. Изенберг Х. О предмете лингвистической теории текста / Х. Изенберг // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып 8. Лингвистика текста // сост и ред. Т. М. Николаева. – М. : Прогресс, 1978. – 479 с.
246. Измайлов А. Э. Народная педагогика : педагогические воззрения народов средней Азии и Казахстана / А. Э. Измайлов. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
247. Ильенков Э. В. Философия и культура : монография / Э. В. Ильенков. – М. : Мысль, 1991. – 446 с.
248. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
249. 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.
250. Иполитова Н. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие / Н. А. Иполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова; под ред. Н. А. Иполитовой. – М. : Велби; Проспект, 2005. – 440 с.
251. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д. : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.



252. Италинский А. Выразительное чтение в его элементарных формах и на первых ступенях обучения в школе / А. Италинский // М. : Типография т-ва И. Д. Сытина. – 1914. – 94 с.
253. Италинский А. Выразительное чтение в его элементарных формах и на первых ступенях обучения в школе / А. Италинский // М. : Типография т-ва И. Д. Сытина. – 1900. – 90 с.
254. Иванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2 (43). – С. 23-31.
255. К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 411 с.
256. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных оспособностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34-49.
257. Кабиш М. Ю. Звукопис в українській поезії першої половини ХХ століття : семантика, функції : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Марина Юріївна Кабиш. – К., 2015. – 267 с.
258. Кабушко А. Ю. Содержание профессиональной готовности студентов педагогических вузов к обучению риторике детей дошкольного возраста / А. Ю. Кабушко // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – № 52. – 2007. – С. 15–19.
259. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
260. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
261. Казанцева Л. І. Професійно-мовленнева компетентність як здатність вихователя до навчання дітей української мови в дошкільних закладах національних спільнот. // Наукова школа академіка Алли Богуш : монографія / упоряд. і загальна ред. А. М. Богуш. – К. :Видавничий Дім «Слово», 2009. – С. 93-111.29

262. Казанцева Л. І. Теоретичні засади навчання дітей дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України : монографія / Л. І. Казанцева. – Донецьк: ЛАНДОН – XXI, 2012. – 341 с.
263. Казанцева Л. І. Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі : монографія / Л. І. Казанцева. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2014. – 449 с.
264. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення : монографія / А. А. Калита. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 320 с.
265. Каллер Дж. Теория литературы: Краткое введение / Дж. Каллер; пер. с англ. А. Георгиева. - М. : Астрель : АСТ, 2006. - 158 с.
266. Калмиков Г. В. Професійно-мовленнєва діяльність психолога як психолінгвістичний феномен / Г. В. Калмиков // Психолінгвістика. – 2015. – Вип. 17. – С. 56–65. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling\\_2015\\_17\\_7.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2015_17_7.pdf)
267. Калмикова Л. О. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика. – 2008. – Вип. 2. – С. 20–26. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling\\_2008\\_2\\_3.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2008_2_3.pdf)
268. Кальмук О. Р. Національна мовна картина світу та її зв'язок із пареміологічним світом / О. Р. Кальмук. – Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2014/natsionalna-movna-kartyna-svitu-ta-jiji-zvyazok-iz-paremiolohichnym-fondom-2/>
269. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» : метод. пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.
270. Капська А. Й. Виразне читання на уроках літератури в 4–7 класах / А. Й. Капська. – К. : Рад. шк., 1980. – 120 с.
271. Капська А. Й. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття: навч. посіб / А. Й. Капська. – К., 1990. – 173 с.

272. Капська А. Й. Формирование готовности студентов педагогических вузов к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра. пед. наук: спец.13.00.01 / Алла Йосипівна Капська – К. – 405 с.
273. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703 с.
274. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
275. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? [Текст] / Ю. Н. Караулов // Этническое и языковое самосознание: материалы конференции (Москва, 13-15 декабря 1995 г.). – М., 1995. – С. 63-65.
276. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Х., 2004. – 20 с.
277. Катаева О. В. Феномен мелодики голоса в культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 24.00.01 / Ольга Викторовна Катаева. – Тамбов, 2006. – 20 с.
278. Качалов Н. А. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом вузе / Н. А. Качалов, С. Ф. Шатилов // Самост. работа в обучении иностр. языкам в школе и вузе : сб. науч. тр. – Л., 1990. – 163 с.
279. Качуровський І. Основи аналізу мовних форм : (Стилістика) : у 2-х ч. – Мюнхен ; К., 1995. – Ч. 2 : Фігури і тропи. – С. 110, 231–234.
280. Кашкаръов Г. В. Компетентнісний підхід у системі професійної підготовки майбутніх учителів правознавства / Г. В. Кашкаръов // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту. Серія: Пед. науки. – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 142–143.
281. Кислий В. М. Організація наукових досліджень : навч. посіб. / В. М. Кислий. – Суми : Унів. книга, 2011. – 224 с.

282. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: навч. посіб / О. В. Клименюк. – К. : Міленіум. – 2005. – 186 с.
283. Климов Е. А. Как выбрать профессию / Е. А. Климов – М., 1990. – 150 с.
284. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Климова Катерина Яківна. – К., 2011. – 554 с.
285. Клочек Г. Энергія художнього слова : зб. ст. / Г. Клочек. – Кіровоград : Ред.-видавн. від. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка, 2007. – 448 с.
286. Ключев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для вузов / Е. В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1999. – 272 с.
287. Kovtun O. Communicative approach to development of future preschool teachers' speech expressiveness / Olena Kovtun // Наука і освіта. – 2015. – № 6, СХХХV. – С. 155–160.
288. Ковалева Г. Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов вузов культуры и искусств в процессе интегрированного обучения риторике и этикету: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. / Галина Николаевна Ковалева. – М., 2006. – 213 с.
289. Ковалевська Т. І. Інтонаційні засоби актуалізації емоційного висловлювання / Т. І. Ковалевська // Наук. часоп. ім. М. П. Драгоманова. Сер. 9 : Сучасні тенденції розвитку мов. – К., 2011. – Вип. 5. – С. 140–143.
290. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ж. В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 22 с.
291. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / Л. О. Ковальчук. – Л. : Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – 608 с.
292. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. – К., 2008. – 240 с.

293. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис.... д-ра пед.наук: спец. 13.00.02 / Олена Віталіївна Ковтун , Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2013. – 533 с.
294. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / О.В.Ковтун ; наук. ред. А. М. Богуш. – К. : Освіта України, 2012. – 448 с.
295. Ковтун Е. В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в языковом образовании / Е. В. Ковтун // The Unity of Science. – Vienna, 2015. – P. 51–53.
296. Ковтун О. В. Комунікативні якості мовлення у структурі позитивного вербального іміджу студента ВНЗ / О. В. Ковтун // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 2. – С. 176–183.
297. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О. В. Ковтун // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Вип. 1–2. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – С. 103 – 112.
298. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Март ; Ростов н/Д. : Март, 2005. – 448 с.
299. Кожевникова Н.А. Метафора в поэтическом тексте / Н. А. Кожевникова // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 145–165.
300. Кожина М. Н. О языковой и речевой экспрессии и ее экстралингвистическом обосновании / М. Кожина. – Ростов н/Д., 1987. – С. 8–17.
301. Кожина М. Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории : избр. труды / М. Н. Кожина. – Пермь : Изд-во ПГУ, 2002. – 475 с.
302. Кожина М. Н. Стилистика русского языка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1977. – 223 с.

303. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Світлана Володимирівна Козак. – О., 2001. – 24 с.
304. Козаков В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. Козаков. – К. : Выща шк., 1990. – С. 14–15.
305. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І. М. Козловська. – Л., 1999. – 302 с.
306. Колесник К. В. Застосування лінгвокультурологічного підходу в навчанні новогрецької мови у загальноосвітніх навчальних закладах України / К. В. Колесник // Наук. зап. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 93–99.
307. Колискові пісні : зб. пісень для дітей дошкільного і мол. шкільного віку / упоряд. Віра Іванівна Паронова, Наталія Миколаївна Шевченко. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2010. – 96 с.
308. Коломієць В. С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Валентина Степанівна Коломієць – К., 2001. – 173 с.
309. Колосовская Е. В. Место дискурсивной практики в образовательной школе / Евгения Викторовна Колосовская // Филол. науки. Вопр. теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2010. – № 2 (6). – С. 80–85.
310. Колотілова Н. А. Риторика : навч. посіб. / Н. А. Колотілова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
311. Колшанский Г. В. Паралингвистика : [монография]. – М. : Ленанд, 2014. – 100 с.
312. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та укр. перспективи : бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук (заг. ред.) [та ін.]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

313. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : [кол. моногр.] / А. М. Богуш, Ж. Д. Горіна, Л. І. Казанцева [та ін.] ; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. – О. : Лерадрук, 2012. – 268 с.
314. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти Півдня України : [навч. посіб.] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова ; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. – О. : Лерадрук, 2013. – 241 с.
315. Коноваленко Т. В. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Коноваленко Тетяна Василівна. – О., 2006. – 23 с.
316. Кононенко В. І. Українська етнолінгводидактика / В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ, 1995. – 57 с.
317. Кононенко В. Концепти українського дискурсу : [монографія] / В. Кононенко. – К. : Івано-Франківськ, 2004. – 248 с.
318. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : [навч. посіб.] / В. І. Кононенко. – К. : Вища шк., 2008. – 327 с.
319. Концепція мовної освіти (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/gr/obg/2010/proekt\\_271210.doc](http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2010/proekt_271210.doc).
320. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Ольга Антонівна Копусь. – О., 2013. – 472 с.
321. Коровяков Д. Искусство выразительного чтения / Д. Коровяков. – СПб. : Изд. Н. П. Картасникова, 1900. – 152 с.
322. Королева Т. М. Интонация модальности в звучащей речи / Т. М. Королева. – К. ; Одесса : Выща шк., 1989. – 147 с.
323. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – [3-е изд.]. – М. : Русский язык, 1984. – 160 с.

324. Костомаров В. Г. Прецедентный текст как редуцированный дискурс / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Язык как творчество : сб. ст. к 70-летию В. П. Григорьева. – М. : ИРЯ РАН, 1996. – 365 с.
325. Костомаров В. Г. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова. – СПб. : Златоуст, 2001. – 72 с.
326. Костриця Н.М. Мова як засіб формування національної свідомості / Н. М. Костриця // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Філол. науки. – Ніжин, 2013. – Кн. 4. – С. 119–123.
327. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Тетяна Миколаївна Котик. – О., 1994. – 19 с.
328. Коченкова Ю.Е. Фонетические средства русского языка как способ эмоционального воздействия в публичной речи (на материале речи актеров, публицистов, проповедников, ученых): дис. ... канд. филолог наук: 10.02.01 / Юлия Евгеньевна Коченкова. – М., 2011. – 220 с.
329. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
330. Красильникова В. Г. Психолингвистический анализ семантических трансформаций при переводе и литературном пересказе художественного текста : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 / В. Г. Красильникова. – М., 1998. – 221 с.
331. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
332. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 / Людмила Миколаївна Кратасюк. – К., 2011. – 24 с.
333. Краткая философская энциклопедия – М. : Прогресс – Энциклопедия, 1994. – С. 229.



334. Краткий психологический словарь / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
335. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М., 2004. – 592 с.
336. Кропивко І.В. Риторика : навч. посіб. / І. В. Кропивко. – Д. : Пороги, 2003. – 67 с.
337. Кубрякова Е. С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный ; отв. ред. Е. С. Кубрякова ; АН СССР. Ин-т языкозн. – М. : Наука, 1991. – 239 с.
338. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : РАН, 1997. – 326 с.
339. Кузнецов И. Н. Риторика, или Ораторское искусство : учеб. пособие для студ. / И. Н. Кузнецов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 431 с.
340. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3-11.
341. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
342. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
343. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.
344. Кузьминський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко. – 3-тє вид. випр. – К. : Знання-Пресс, 2008. – 447 с.
345. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5–7 класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Кулибчук Людмила Миколаївна. – О., 1999. – 260 с.
346. Культура мовлення вчителя-словесника / [уклад.: О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова та ін.]. – Луганськ : Навч. кн., 2007. – 112 с.

347. Культура української мови : довідник / [авт. кол. : С. Я. Єрмоленко (кер.), Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін.]; за ред. і з передм. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 301, [1].
348. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : монографія. / О. М. Куцевол. – К. : Освіта України, 2011. – 464 с.
349. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
350. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.
351. Лаптева О. А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте : монография / О. А. Лаптева. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 520 с.
352. Лаптева О. А. Речевые возможности текстовой омонимии / О. А. Лаптева. – М. : Эдиториал УРСС. – 2003. – 416 с.
353. Левченко О. Лінгвокультурологія та її термінна система / О. Левченко // Вісник нац. ун-ту «Львівська Політехніка». – 2003. – № 490. – С. 105–113.
354. Левченко О. Фразеологічна символіка : лінгвокультурологічний аспект : монографія / О. Левченко. – Л. : ЛРІДУ НАДУ, 2005. – 352 с.
355. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
356. Леонтьев А. А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Иностр. языки в шк. – 1968. – № 2. – С. 29–35.
357. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 387 с.
358. Леонтьев А. А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии / А. А. Леонтьев // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и

особенности его восприятия / под ред. Ю. А. Жлуктенко и А. А. Листьева. – К. : Вища шк., 1979. – С. 7–18.

359. Леонтьев А. А. Поэтический язык как способ общения с искусством / А. А. Леонтьев // Вопр. л-ры. – 1973. – № 6. – С. 104–106.

360. Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев // Лингвистика текста : сб. науч. тр. МГПИИЯ. – М., 1976. – Вып. 103. – С. 168–172.

361. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 306 с.

362. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 218 с.

363. Леонтьев А. А. Язык и разум человека / А. А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1965. – 128 с.

364. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : [избр. психол. тр.] / А. А. Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с.

365. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

366. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – 333 с.

367. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

368. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : [в 2-х т.] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

369. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГП Новосибир. полиграф. комбинат, 2002. – 264 с.

370. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 324 с.

371. Лернер И. Я. Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова и М.Н.Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 255 с.
372. Лесин В. М. Літературознавчі терміни : довідник. / В. М.Лесин – К. : Рад. шк., 1985. – 251 с.
373. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
374. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навч. посібник / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К. : Слово, 2010. – Ч. 2. – 360 с.
375. Лихачев Б.Т. Педагогика : [курс лекций] / Борис Тимофеевич Лихачев. – Изд-е 2-е. – М. : Прометей, 1996. – 424 с.
376. Лихачев Д. С. О филологии / Д. С. Лихачев. – М. : Высш. шк., 1989. – 208 с.
377. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Микола Іванович Лісовий. – Вінниця, 2006. – 178 с.
378. Лобанова Т. Д. Системний підхід у формуванні комунікативно-мовної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Тамара Дмитрівна Лобанова. – О., 2009. – 220 с.
379. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 348 с.
380. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебного процесса. – М. : МГПИ, 1981. – 54 с.
381. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия // Нейропсихологический анализ сознательной деятельности / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1970. – Т. 2. – 496 с.
382. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 346 с.
383. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

384. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Магістр, 1996. – 256 с.
385. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова дільність дітей дошкільного віку. Монографія. – О. : ПНЦ АПН України : СВД М. П. Черкасов, 2005. – 319 с.
386. Луценко І. О. Забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання у професійній підготовці майбутнього вихователя / Ірина Олексіївна Луценко // Наук. вісн. МДУ ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2012. – Вип. 1.37. – С. 254–258.
387. Львов Л. В. Риторика : учебное пособие для учащихся 10–11 кл. / Л. В. Львов. – М. : Академия, 1995. – 256 с.
388. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / М. Р. Львов. – М. : Academia, 2000. – 247 с.
389. Львов М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 75 с.
390. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики / Ірина Анатоліївна Милашевська // Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Серія: Педагогіка. – 2008. – № 7. – С. 134–137.
391. Маловицька Л. І. Звук і колір: феномен синестезії у творчому мисленні генія-митця / Людмила Маловицька // Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: творче, критичне і практичне мислення : зб. наук. пр (за матеріалами II міжвуз. наук.-теорет. конф. від 23 грудня 2009 р.) / за заг. ред. д-ра філос. наук О. П. Поліщук. – Житомир : Житомир. держ. центр наук.-техн. і екон. інформації, 2009. – С. 55–58.
392. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Мардарова Ірина Костянтинівна. – О., 2012. – 239 с.
393. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 285 с.

394. Маркотенко Т. С. Увіраження мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів соціально-обрядовими фразеологізмами : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Тамара Савеліївна Маркотенко. – О., 2011. – 197 с.
395. Маскин В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу / В. Маскин, А. Петренко, Т. Меркулова. – М. : АРКТИ, 2008. – 640 с.
396. Масло О. В. Національно-культурний компонент у лексиці українських народних казок : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / Ольга Володимирівна Масло. – Х., 2008. – 20 с.
397. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учебное пособие для студ. высш. учебных завед.] / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 297 с.
398. Матвеева Т. В. Риторический практикум журналиста [Электронный ресурс] : учебное пособие / Т. В. Матвеева. – М. : Флинта, 2014. – Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-tamara-matveeva/92348-ritoricheskiy-praktikum-zhurnalista-uchebnoe-posobie-tamara-matveeva.html>
399. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : [навч. посіб. для студ.-філол. освітньо-кваліфікац. рівня «магістр»] / Л. Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
400. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Любов Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.
401. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
402. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.
403. Мацько Л. І. Українська мова : [посібник] / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко. – К. : Либідь, 1995. – 432 с.
404. Меліхова І. О. Мотивація влади і мотиваційна сфера особистості / І. О. Меліхова // Наука і освіта. – № 1/2. – С. 27–29.

405. Мельник Т. В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Тамара Валентинівна Мельник. – Херсон, 2004. – 234 с.
406. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
407. Методологические и теоретические проблемы психологи / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1969. – 376 с.
408. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания : [учеб.-метод. пос. для студ. и учителей-словесников] / Валентин Николаевич Мещеряков. – [3-е изд.]. – М. : Наука, 2001. – 256 с.
409. Мигненко М. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Анатольевна Мигненко. – Тольятти, 2004. – 207 с.
410. Мисан І. В. Збагачення мовлення дітей страшого дошкільного віку фразеологізмами : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інна Володимірівна Мисан. – О., 2015. – 21 с.
411. Михайленко В. The concept of “executive” in cross-cultural communication / В. Михайленко // Наук. зап. КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Філол. науки (мовознавство) : у 2 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 95 (1). – 584 с.
412. Михайлов Л. М. Коммуникативная грамматика немецкого языка / Л. М. Михайлов. – М. : Высш. шк., 1994. – 256 с.
413. Михайлова Л. І. Готовність майбутніх вихователів до розвитку розмовного дискурсу дітей / Л. І. Михайлова // Міжнар. наук.-практ. конф. «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі». – О. : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 81–83.
414. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Людмила Іванівна Михайлова. – О., 2010. – 21 с.

415. Михальская А. К. Основы риторики / А. К. Михальская // Психолінгвістика в очерках и извлечениях : [хрестоматія] / авт.-сост. В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Г. А. Пекишева ; под. общ. ред. В. К. Радзиховской. – М. : Академия, 2003. – С. 435–446.
416. Мова і час. Розвиток функціональних стилів сучасної української літературної мови / [С. Я. Єрмоленко, Г. М. Колесник, К. В. Ленець та ін.] ; за ред. В. М. Русанівського. – К. : Наук. думка, 1977. – 237 с.
417. Можайцева Г. Н. Выразительность речи студентов-филологов как фактор совершенствования их коммуникативно-речевой подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Галина Николаевна Можайцева. – М. , 2003. – 293 с.10
418. Мозгова Я. О. Мовностилістичні засоби експресивності сучасної німецької журнальної публіцистики : автореф. дис. ... канд філол. наук : спец. 10.02.04 / Ярослава Олександрівна Мозгова. – Донецьк, 2011. – 19 с.
419. Мудрик-Мриць Н. Світанки й сумерки. Колісанки : хрестоматія / Н. Мудрик-Мриць. – Торонто ; Клівленд, 1958. – 31 с.
420. Нестеренко В. В. Теоретичко-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04, 13.00.08 / Нестеренко Вікторія Володимирівна. – О., 2014. – 506 с.
421. Нецименко Г. П. Язык и культура в истории этноса / Г. П. Нецименко // Язык-культура-этнос / С. А. Арутюнов, А. Р. Багдасаров, Н. В. Белоусов [и др.]. – М. : Наука, 1994. – С. 27–39, 88–99.
422. Николаева Т. М. Жест и мимика в лекции / Т. М. Николаева. – М. : Знание, 1972. – 37 с.
423. Николаева Т. М. От звука к тексту : монография / Т. М. Николаева. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 680 с.
424. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія / Алла Василівна Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.



425. Новий тлумачний словник української мови : [у 4-х т.] / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 1999. – Т. 3. – 927 с.
426. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконт, 1999 – Т. 1 : А–Є. – 910 с.
427. Новий тлумачний словник : в 4-х т. – К. : Аконт, 1999. – Т. 2 – 911 с.
428. Новиков А. Методология учебной деятельности / А. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 172 с.
429. Общее языкознание / под ред. А. Е. Супруна. – Мн. : Высш. шк., 1983. – 456 с.
430. Овчиннікова А. П. Виразальні засоби мовного дискурсу у метахудожньому контексті : дис. ... д-ра мистецтвознав. : спец. 17.00.01 / Альбіна Петрівна Овчиннікова – О., 2002. – 405 с.
431. Овчиннікова А. П. Виразальні засоби мовного дискурсу у метахудожньому контексті : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознав. : спец. 17.00.01 / Альбіна Петрівна Овчиннікова. – К., 2002. – 46 с.
432. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства : факс. вид. 1936 р. / Іван Огієнко. – К. : Обереги, 1994. – 72 с.
433. Огієнко І. І. Українська культура / І. І. Огієнко. – К. : Абрис, 1991. – 277 с.
434. Огневич З. Колискові для дітей [Мультимедіа] / З. Огневич. – Режим доступу: <http://zztale.com/ua/lullabies>.
435. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 60 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов ; общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс : Мир и образование, 2006. – 976 с.
436. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Тетяна Григорівна Окуневич. – Херсон, 2003. – 219 с.
437. Олейник Г. А. Средства логико-эмоциональной выразительности чтения как фактор совершенствоавния педагогического мастерства

будущего учителя (на материале начальных классов) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01; 13.00.02. – К., 1989. – 171 с.

438. Олійник О. Б. Риторика : навч. посіб. / О. Б. Олійник. – К. : Кондор, 2009. – 170 с.

439. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : монографія / Марія Петрівна Оліяр. – Івано-Франківськ : Симік, 2015. – 476 с.

440. Омеляненко А. Активізація емоційної виразності педагогічного дискурсу майбутніх фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vird/2009\\_6/21.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vird/2009_6/21.pdf).

441. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьминський. – К., 2005. – 223 с.

442. Онищенко Г. А. Мовна структура української народної загадки (семантичний і синтаксичний аспекти) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / Геннадій Анатолійович Онищенко – Д., 2006. – 20 с.

443. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

444. Осипова Н. П. Ораторське мистецтво : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова [та ін.]; за ред. Н. П. Осипової. – Х. : Одиссей, 2006. – 144 с.

445. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.

446. Острогорский

447. Павлюк Л. С. Риторика, ідеологія, персуазивна комунікація / Л. С. Павлюк. – Л. : ПАІС, 2007. – 168 с.

448. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Елеонора Ярославівна Палихата. – К., 2005. – 36 с.

449. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе : пособие для учителей / Л. С. Панова. – К. : Рад. шк., 1989. – 144 с.

450. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема : монографія / В. Г. Пасинок. – Х., 1999. – 154 с.
451. Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения : пособие для преподавателей / Е. И. Пасов. – М.; Л. : Просвещение, 1967. – 99 с.
452. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностр. яз. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
453. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
454. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под ред. М. М. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
455. Педагогика : [учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 608 с.
456. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М., 2004. – 576 с.
457. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
458. Педагогіка вищої школи / [упоряд.: З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк]. – О. : ЧП Тудос, 2002. – 344 с.
459. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
460. Педагогіка : навч. посіб. / [упоряд. : І. М. Богданова, І. А. Бужина, Н. І. Дідусь та ін.]. – О. : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2001. – 357 с.
461. Педагогічна майстерність : [підручник] / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
462. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
463. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [зб. ст.] / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

464. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. / М. І. Пентилюк, І. І. Маруніч, І. В. Гайденко – К. : Центр видавничої літератури, 2010. – 224 с.
465. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : підручник. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
466. Перспективи розвитку коледжів і технікумів : доповідь заступника міністра освіти і науки на нараді голів Рад директорів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
467. Перхайло Н. Текстотворча компетентність у світлі інноваційної освітньої парадигми [Електронний ресурс] / Н. Перхайло. – Режим доступу: [конференция.com.ua/files/image/konf%2011/doklad\\_11\\_3\\_2\\_25.pdf](http://конференция.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_25.pdf)
468. Петрова Е. А. Знаки общения / Е. А. Петрова. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 254 с.
469. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 / Л. Є. Петухова. – Херсон., 2009. – 564 с.
470. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. об-во России, 1999. – 354 с.
471. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
472. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / А Пиз. – Н. Новгород, 1992. – 257 с.
473. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення вчителя-логопеда : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Пінчук. – К. : КНТ, 2007. – 92 с.
474. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : зб. вправ : навч. посіб. для вузів / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. – К. : Вища шк., 1995. – 284 с.
475. Пономарів О. Д. Стилiстика сучасної української мови : підручник / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 248 с.

476. Пономарьова К. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Катерина Іванівна Пономарьова. – К., 2002. – 19 с.
477. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Попова Ірина Іванівна. – О., 2006. – 22 с.
478. Потебня А. А. Из лекций по теории словесности / А. А. Потебня. – Х., 1894. – 162 с.
479. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 191 с.
480. Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М., 1989. – 200 с.
481. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. – М. : Высш. шк., 1990. – 344 с.
482. Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / О. Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
483. Про Національну доктрину розвитку освіти : закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>
484. Про освіту : Закон України : з внесеними змінами і доповненнями // Голос України. – 1996. – 25 квіт.
485. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко [та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
486. Прокопенко Л. І. Увиразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно-орієнтованими фразеологізмами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. І. Прокопенко. – О., 2005. – 20 с.
487. Психологический словарь / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
488. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

489. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
490. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації / Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 360 с.
491. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзієвська. – К. : Вид-во НАН України, 1998. – 191 с.
492. Разновидности городской устной речи: сб. науч. тр. / под ред. Д. Н. Шмелева, Е. А. Земской. – М., 1988. – 260 с.
493. Реформаторский А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский ; под ред В. А. Виноградова. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 536 с.
494. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : навч. посіб. / А. Богущ, І. Попова. – К. : Слово, 2014. – 200 с.
495. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : [пособие для учителя] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
496. Роль інтонаційної виразності у професійному мовленні викладача [Електронний ресурс] / І. В. Ріпко, Н. В. Серета // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Х. : НТУ «ХП», 2015. – Вип. 43 (47) : матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14-15 травня 2015 р. – С. 70–82. – Режим доступу: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15438/1/Elita\\_2015\\_43\\_Ripko\\_Role.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15438/1/Elita_2015_43_Ripko_Role.pdf)
497. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
498. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
499. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

500. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 370 с.
501. Руденко Ю.А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : [монографія] / Ю. А. Руденко. – О. : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 460 с.
502. Руденко Ю. А. Артефакти мовленнєвої діяльності особистості як елемент культури / Ю. А. Руденко // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – 2012. – № 7/8. – С. 253–260.
503. Руденко Ю. А. Використання віршованих творів у розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Зб. наук. пр. Херсонського держ. ун-ту. Серія: Пед. науки. – Херсон : ХДУ, 2012. – Вип. 61. – С. 300–307.
504. Руденко Ю. А. Використання інтерактивних технологій в процесі мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – О., 2009. – С. 90–92.
505. Руденко Ю. А. Використання методу кейс стаді в розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Вісн. ін-ту розвитку дитини : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2012. – С. 115–120.
506. Руденко Ю. А. Використання монофонів у процесі розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти / Ю. А. Руденко // Розвиток творчої особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. : зб. наук. пр. Донецького нац. техн. ун-ту. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2007. – Вип. 1. – С. 320–322.
507. Руденко Ю. А. Використання новітніх технологій в процесі проведення практичних занять з курсу «Культура мовлення та виразне читання» / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2007. – № 1/2. – С. 167–170.

508. Руденко Ю. А. Використання сучасних психологічних технологій у формуванні мовленнєвого іміджу майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2009. – № 10. – С. 214–219.

509. Руденко Ю. А. Використання текстів українських народних пісень в увиразненні мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Матеріали Междунар. научно-практ. інтернет-конф. «Актуальные научные исследования в современном мире», Переяслав–Хмельницький (13–14 июня 2015 г.). – Переяслав–Хмельницький, 2015. – Вып. 1, ч. 1. – С. 82–84.

510. Руденко Ю. А. Використання феномена синестезії як ергономічного засобу в процесі формування вмінь і навичок виразного читання в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 189–194.

511. Руденко Ю. А. Виразне читання як навчальна дисципліна у спадщині В. О. Сухомлинського / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2008. – № 6. – С. 134–138.

512. Руденко Ю. А. До проблеми формування навичок виразного читання у студентів вищих навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К., 2007. – С. 82–87.

513. Руденко Ю. А. Етнолінгвістичний компонент увиразнення мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Зб. матеріалів XV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії»: зб. наук. пр. – Переяслав–Хмельницький, 2015. – С. 112–114.

514. Руденко Ю. А. К. Д. Ушинський про значення виразного читання у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку / Ю. А. Руденко // V всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського. – О., 2007. – С. 54–55.

515. Руденко Ю. А. Категоріальні ознаки концепту «художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» в руслі



сучасної лінгводидактики / Ю. А. Руденко // Наук. зап. Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2012. – Вип. 38. – С. 41–46.

516. Руденко Ю. А. Компетентнісний підхід до розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Оновлення змісту, форма та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2012. – Вип. 4 (47). – С. 170–173.

517. Руденко Ю. А. Критеріальна модель рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельниц., 2015. – Вип. 36. – С. 129–138.

518. Руденко Ю. А. Культурно-значеннева фахова текстологія як чинник увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Zbiór raportów naukowych “Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka”. – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. “Diamond trading tour”, 2014. – P. 142–147.

519. Руденко Ю. А. Культурологический подход к развитию выразительности речи будущих воспитателей / Ю. А. Руденко // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. – Челябинск, 2012. – № 11. – С. 160–174.

520. Руденко Ю. А. Культурологічний підхід до розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів у світлі професійно-мовленнєвої підготовки / Ю. А. Руденко // Матеріали Криворізької сесії 1 всеукр. наук-практ. конф. [«Придніпровські соц.-гуманіт. читання»] (м. Кривий Ріг, 24 листопада 2012 р.) : у 5-ти ч. – Д. : Інновація, 2012. – Ч. 4. – 2012. – С. 136–137.

521. Руденко Ю. А. Лінгвокреативний аспект увиразнення мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Zbiór raportów naukowych „Pedagogika. Nauka wczoraj, dziś, jutro” (30.05.2015–31.05.2015). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – P. 93–95.

522. Руденко Ю. А. Лінгвокультурологічний підхід до увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на матеріалі формувального експерименту) / Ю. А. Руденко // Зб. матеріалів Четвертої всеукр. наук.-практ. конф. «Науковий діалог «Схід–Захід». Кам’янець–Подільський, (25 травня 2015 р.). – Кам’янець–Подільський, 2015. – С. 104–106.

523. Руденко Ю. А. Методические аспекты усовершенствования лингвокреативной деятельности будущих воспитателей детских дошкольных учреждений / Ю. А. Руденко // Уральский филол. вестн. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 3. – С. 129–132.

524. Руденко Ю. А. Мовленнєва практика як передумова формування комунікативної компетенції майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Україністика: нові імена в науці : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. – Горлівка, 2009. – С. 145–147.

525. Руденко Ю. А. Моніторинг успішної реалізації процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Вища освіта України. – 2012. – Т. 111 (36) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – С. 489–496.

526. Руденко Ю. А. Мотивація як засіб формування умінь і навичок особистості / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2007. – № 6/7. – С. 136–140.

527. Руденко Ю. А. Навчальні тексти українських народних загадок в розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Zbiór raportów naukowych “Międzynarodowa konferencja naukowa wymiary osiągnięć naukowych”. – Warszawa : Wydawca : Sp. z. o. o. “Diamond trading tour”. – 2014. – P. 60–62.

528. Руденко Ю. А. Обеспечение междисциплинарных связей в профессионально-речевой подготовке будущих воспитателей / Ю. А. Руденко // Вопр. совр. науки и практики / Ун-т им. В. И. Вернадского. – Тамбов, 2013. – № 2 (46). – С. 136–144.

529. Руденко Ю. А. Педагогическая технология развития выразительности речи будущих воспитателей (на материале формирующего эксперимента) / Ю. А. Руденко // *Вопр. совр. науки и практики / Ун-т им. В. И. Вернадского*. – Тамбов, 2012. – № 4 (42). – С. 128–136.

530. Руденко Ю. А. Педагогический потенциал текстов украинских народных песен для развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений / Ю. А. Руденко // *Revista: Psihologie Pedagogie specială Asistență socială. Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*. – Chișinău, 2015. – P. 56–62.

531. Руденко Ю. А. Педагогічний потенціал тренінгової форми навчання у фаховій підготовці майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // *Наука і освіта*. – 2010. – № 2. – С. 114–119.

532. Руденко Ю. А. Педагогічні умови розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів на матеріалі формувального експерименту / Ю. А. Руденко // *Вісн. Черкаського ун-ту. Серія: Пед. науки*. – 2012. – № 36 (249). – С. 87–95.

533. Руденко Ю. А. Профессионально-речевая деятельность будущих воспитателей как категория лингводидактики [Электронный ресурс] / Ю. А. Руденко // *Концепт*. – 2015. – № 06 (июнь). – ART 15218. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15218.htm>

534. Руденко Ю. А. Психологічний аспект формування умінь і навичок виразного читання особистості / Ю. А. Руденко // *Наука і освіта*. – 2007. – № 8/9. – С. 148–153.

535. Руденко Ю. А. Реалізація ідей К. Станіславського в процесі розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // *Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту. Серія: Пед. науки*. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 3. – С. 185–192.

536. Руденко Ю. А. Реалізація комунікативного потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як необхідна передумова

увиразнення їхнього мовлення / Ю. А. Руденко // Наук. вісн. Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 356–362.

537. Руденко Ю. А. Рівні уживання та розуміння фразеологізмів в мовленні майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Ю. А. Руденко // ScienceRise : Scientific Journal. – 2015. – № 5/4 (10). – Режим доступу: <http://journals.uran.ua/sciencerise/issue/view/2648>.

538. Руденко Ю. А. Розвиток увиразнення мовлення майбутніх вихователів: методичний аспект [Електронний ресурс] / Ю. А. Руденко // Освітологічний дискурс : електронне наук. фахове вид. / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2015. – № 3 (11). – С. 248–260. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/279/242>

539. Руденко Ю. А. Розвиток увиразнення мовлення студентів заочної форми навчання / Ю. А. Руденко // Zbiór raportów naukowych. „Problemy miejscowego nowoczesne przedszkole i szkolnictwa wyższego” (29.10.2014–30.10.2014). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – Р. 27–30.

540. Руденко Ю. А. Роль свідомості та підсвідомості у розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи : матеріали Першого міжнар. пед. конгресу. – О. : Абрикос-компани, 2011. – С. 149–150.

541. Руденко Ю. А. Самостійне застосування майбутніми вихователями умінь і навичок виразного читання як проблема сучасної лінгводидактики / Ю. А. Руденко // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Семантика мови і тексту». – Івано-Франківськ, 2009. – С. 290–292.

542. Руденко Ю. А. Синергетичні параметри мовної освіти майбутніх вихователів як методологічний концепт / Ю. А. Руденко // Наук. зап. Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця : Нілан ЛТД. – Вип. 37. – 2012. – С. 137–141.

543. Руденко Ю. А. Стиль педагогічного спілкування як показник ефективності комунікативної діяльності педагога / Ю. А. Руденко // Якість підготовки в умовах Болонського процесу : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – О., 2008. – С. 88–91.

544. Руденко Ю. А. Сутність концепту «увиразнення мовлення» у світлі культурологічного підходу // Мова і культура : наук. журн. – К. : Вид. дім Дмитра Барага, 2012. – Вип. 15, т. 1 (155). – С. 76–79.

545. Руденко Ю. А. Текстосцентричний підхід до увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теорія і методика навчання [Електронний ресурс] / Ю. А. Руденко // Освітологічний дискурс : електронне наук. фахове вид. / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – 2015. – № 4 (12). – С. 181–194. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/311/269>.

546. Руденко Ю. А. Проблема розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як наукова категорія / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2015. – № 8. – С. 136–143.

547. Руденко Ю. А. Тренінг як засіб розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 344–348.

548. Руденко Ю. А. Увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: психолінгвістичний аспект / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2011. – № 6. – С. 202–206.

549. Руденко Ю. А. Увиразнення мовлення майбутніх вихователів під час проходження педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах / Ю. А. Руденко // Зб. матеріалів II всеукр. конф. «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі» : Мукачево, 28 квітня 2015 року. – Мукачево, 2015. – С. 167–169.

550. Руденко Ю. А. Увиразнення мовлення студентів дошкільних факультетів заочної форми навчання (на матеріалі констатувального експерименту) / Ю. А. Руденко // Шляхи подолання мовних та

комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. Г. Шостак, О. В. Ковтун. – К. : Талком, 2015. – С. 290–293.

551. Руденко Ю. А. Фольклор України як націєтвірна складова увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. «Восьмі всеукр. наук. фольклористичні читання, присвяч. проф. Лідії Дунаєвській», 17-27 травня, м. Київ. – К., 2015. – С. 8–9.

552. Руденко Ю. А. Формування мотиву досягнення у процесі вивчення курсу «Культура мовлення та виразне читання» / Ю. А. Руденко // Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії: матеріали міжнар. конф. – Х., 2008. – Ч. III. – С. 211–215.

553. Руденко Ю. А. Формування навичок виразного читання у студентів як лінгводидактична проблема / Ю. А. Руденко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2007. – С. 49–55.

554. Руденко Ю. А. Формування навичок голосоведіння у студентів дошкільних факультетів вищих навчальних закладів (теоретико-методологічний аспект) / Ю. А. Руденко // Філологічні студії: наук. часопис. – Луцьк, 2008. – № 1/2. – С. 473–481.

555. Руденко Ю. А. Формування творчих професійних умінь у процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів / Ю. А. Руденко // Організаційно-педагогічні аспекти формування і розвитку майбутнього спеціаліста: зб. наук. пр.: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 29–30 березня 2009. – Євпаторія, 2009. – С. 124–127.

556. Руденко Ю. А. Формування умінь і навичок виразного читання у студентів педагогічних факультетів у сучасній педагогічній практиці ВНЗ (за матеріалами пошуково-розвідувального експерименту) / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2009 – №3. – С. 121–126.

557. Руденко Ю. А. Формування умінь і навичок виразного читання як необхідний компонент професіограми майбутніх фахівців дошкільної освіти / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. – 2008. – № 1/2. – С. 90–94.

558. Руденко Ю. А. Методологические ориентиры речевого развития будущих воспитателей дошкольных учебных заведений / Ю. А. Руденко // Педагогика, лингвистика и информационные технологии : материалы междунар. науч.-практич. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Н. Н. Алгазиной. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – Т. 1. – С. 438–441.

559. Руденко Ю. А. Текстцентричний підхід до розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на матеріалі текстів скоромовок) / Ю. А. Руденко // Zbiór raportów naukowych “Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka”. – Warszawa : Wydawca : Sp. z. o.o. “Diamond trading tour”, 2014. – P. 87–88.

560. Руденко Ю. А. До проблеми раціонального використання дихання в процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. А. Руденко // Педагогіка та психологія: традиції та інновації : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Л., 2013. – С. 94–95.

561. Русанівський В. М. Єдиний мовно-образний простір української ментальності / В. М. Русанівський // Мовознавство. – 1993. – № 6. – С. 3–13.

562. Русская языковая картина мира и системная лексикография / В. Ю. Апресян [и др.] ; отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М. : Языки славянских культур, 2006. – 912 с.

563. Савенкова Л. О. Мовленнєва діяльність викладача : навч. посіб. / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2006. – 192 с.

564. Савушкина Е. В. Развитие образности речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Савушкина. – М. : 1993. – 30 с.

565. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та

українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О. Я. Савченко ; [під заг. ред. О. В. Овчарук] : колективна моногр.– К. : К.І.С., 2004. – С. 33–35.

566. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

567. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.0.03 / Людмила Олександрівна Савчук. – К., 2006. – 258 с.

568. Сагач Г. М. Словник основних термінів та понять риторики : [навч. посіб.] / Г. Сагач. – К. : МАУП, 2006. – 280 с.

569. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок / Т. А. Садова // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту. Пед. науки. – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 186–190.

570. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М., 1974. – 280 с.

571. Самарук Н. Організаційно-педагогічні засади ступеневої підготовки фахівців у навчальних комплексах [Електронний ресурс] / Н. Самарук. – Режим доступу: [nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Lstud/ped/2010\\_21/SamarukNataliya.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Lstud/ped/2010_21/SamarukNataliya.pdf)

572. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків / Н. М. Самарук : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Наталія Миколаївна Самарук. – Тернопіль, 2008. – 27 с.

573. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, 2004. – 336 с.

574. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2008. – 712 с.

575. Семеног О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семеног. – К. : Академія, 2010. – 216 с.

576. Семеног О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч.-метод. посіб. / О. Семеног. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.



577. Семчишин М. Тисяча років української культури (Історичний огляд культурного процесу) / М. Семчишин. – Нью-Йорк, 1985. – 550 с.
578. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сэпир. – М., 1993. – С. 259–265.
579. Сербенська О. А. Культура усного мовлення : практикум : навч. посіб. / О. А. Сербенська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 216 с.
580. Сергійчук З.О. Риторика : навч. посіб. для дист. навч. / З. О. Сергійчук. – К., 2007. – 149 с.
581. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : [монография] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
582. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
583. Сивачук Н. П. Український дитячий фольклор : підручник / Н. П. Сивачук. – К. : Деміур, 2003. – 288 с.
584. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : учеб. пособ. / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
585. Сидоренко К.П. Фразеологические единицы терминологического происхождения : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / К. П. Сидоренко. – Л., 1979. – 22 с.
586. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – М. : Наука, 1987. – 136 с.
587. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. В., 2006. – 328 с.
588. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1984. – 205 с.
589. Сікорська Л. О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лариса Олегівна Сікорська. – К., 2005. – 231 с.

590. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. шк, 1989. – 158 с.
591. Скворцова О. С. Професійна компетентність учителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 131–135.
592. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка / Ю. М. Скребнев. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 224 с.
593. Скребнев Ю. М. Введение в колоквистику / Ю. М. Скребнев ; под ред. О. Б. Сиротининой. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1985. – 209 с.
594. Скуратівська С. П. Особливості організації самостійної роботи студентів [Електронний ресурс] / С. П. Скуратівська. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/36615/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/).
595. Скуратівський В. Т. Берегиня / В. Т. Скуратівський. – К. : Рад. письм., 1988. – 278 с.
596. Славинский Я. К теории поэтического языка / Я. М. Славинский – М. : Прогресс, 1975. – С. 258–263.
597. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
598. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
599. Словарь иностранных слов. – М. : Рус. Яз, 1986. – 608 с.
600. Словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 19 изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
601. Словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз, 1998. – 806 с.
602. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних сполучень / укл. Л. О. Пустовіт [та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
603. Словник української мови : в 10 т. / редкол. : І. К. Білодід (голова) [та ін.] ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 1 :

А–В / [уклад. : А. А. Бурячок та ін. ; ред. П. Й. Горещький та ін.]. – XXVIII. – 799 с.

604. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

605. Смирнов С.Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения / С. Д. Смирнов // Вопр. психол. – 1993. – № 4. – С. 94–101.

606. Смирнова Н. И. Специфика русского и английского невербального поведения / Н. И. Смирнова // Проблемы психолінгвістики / Ін-т язикозн. АН СРСР. – 1975. – С. 16–17.

607. Советский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1600 с.

608. Соловьева Н.М. Практикум по выразительному чтению : учеб. пособие / Н. М. Соловьева. – М. : Просвещение, 1976. – 94 с.

609. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / под. ред. Ш. Балли и А. Сеше ; пер. с франц. А. Сухотина ; под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

610. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Фердінан де Сосюр. – К. : Основи, 1998. – 324 с.

611. Соцька О. П. Формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників у процесі сприймання творів живопису : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Олена Петрівна Соцька. – О., 2008. – 19 с.

612. Срезневский И. И. Запорожская старина / И. И. Срезневский. – Харьков, 1833. – Ч. 1. – 132 с.

613. Станіславський К. С. Робота актора над собою / К. С. Станіславський. – К., 1952. – 230 с.

614. Стародубцева Е. А. Использование метода кейс-стади в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов экономических специальностей / Е. А. Стародубцева // Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. 111. – С. 77–83.

615. Стародубцева Е. А. Кейс-стади как современный метод профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов и аспирантов экономических специальностей [Электронный ресурс] / Е. А. Стародубцева. – Режим доступа: [www.e-magazine.meli.ru/Vipusk\\_18/252\\_v18\\_Starodubtceva.doc](http://www.e-magazine.meli.ru/Vipusk_18/252_v18_Starodubtceva.doc).
616. Стежинки у Всесвіт : програма для дітей п'ятирічного віку / [автор. кол.] ; наук. кер. К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ЛПС, 2011. – 124 с.
617. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : [навч.-метод. посіб.] / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
618. Степанова Т. М. Методична підготовка студентів магістратури до викладання фахових дисциплін / Т. М. Степанова // Наук. вісн. Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Вип. 1.45 (106). – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. – С. 127–131.
619. Степанова Т. М. Педагогічна майстерність як засіб формування у ВНЗ майбутнього професійно успішного фахівця / Т. М. Степанова // Матеріали між нар. наук.-практ. конф. [«Проектування і розвиток професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету»] (Миколаїв, 4-5 жовтня 2013 р.) : зб. тез. – Миколаїв : МНУ, 2013. – С. 249 – 251.
620. Степанова Т. М. Підготовка студентів до навчання дітей дошкільного віку іноземної мови : монографія / Т. М. Степанова, І. В. Шевченко. – К. : Слово, 2010. – 192 с.
621. Степико М. Т. Філософсько-методологічний аналіз становлення та буття етнонаціональних спільнот : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / М. Т. Степико. – К., 1999. – 34 с.
622. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/images/banners/2015/19.10/pu580-2015.pdf>
623. Стягунова О. О. Форми організації та методи активізації самостійної роботи студентів / О. О. Стягунова // Вісн. Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2006. – № 4 (99), берез. – С. 269–277.

624. Суворова С. Л. Феноменология исследования понятий «дискурс» и «педагогический дискурс» / С. Л. Суворова // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Пед. науки. – Вып. 4 (263) . – 2012. – С. 84–87.
625. Суренский В. Мастерство речи. Художественное чтение / В. Суренский. – М. : 1941. – 53 с.
626. Сусов И. П. Введение в языкознание / И. П. Сусов. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2008. – 379 с.
627. Сучасна українська літературна мова : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / [А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.] ; за ред. А. П. Грищенка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 1997. – 492 с.
628. Тараненко О. Метафора / О. Тараненко // Українська мова : енциклопедія / [редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – Вид. 2-ге, зі змін. і доп. – К., 2004. – С. 334–337.
629. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тарасова Віталія Віталіївна – Х., 2012. – 19 с.
630. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти [Текст] : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл., які навчаються за напрямом "Філологія" / О. Б. Тарнопольський. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2005. – 246 с.
631. Татарина И. Формирование иноязычной коммуникативной культуры будущих учителей английского языка средствами педагогической риторики : дис. ... канд. пед. наук / И. Татарина. – Одесса, 2005. – 249 с.
632. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В.Н. Телия // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 26–52.
633. Телия В. Н. Фразеология / В. Н. Телия // Теоретические проблемы советского языкознания / отв. кол. : Ф. П. Филин (отв. ред.), Б. А. Серебrenников. – М., 1968. – С. 257–277.

634. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 624 с.
635. Ткачук Г. О. Збагачення мовлення студентів педагогічного училища експресивною лексикою як засіб його увиразнення : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.02. / Галина Олександрівна Ткачук ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
636. Тлумачний словник української мови : бл. 7000 слів / уклад. : Д. Г. Гринчишин, В. Л. Карпова, Л. М. Полюга; за ред. Д. Г. Гринчишина. – 3-є вид., перероб., допов. – К. : Освіта, 1999. – 300 с.
637. Торндайк Э. Бихевиоризм / Э. Торндайк, Дж. Уотсон. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
638. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Олена Сергіївна Трифонова ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2013. – 555 с.
639. Трифонова О. С. Фонетична виразність мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як запорука правильного мовлення їхніх вихованців [Електронний ресурс] / О. С. Трифонова. – Режим доступу: [http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/35\\_4.pdf](http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/35_4.pdf)
640. Трубник І. Самостійна робота майбутніх вихователів у процесі еколого-педагогічної підготовки / І. Трубник // Дошк. освіта. – 2010. – № 1(27). – С. 70–74.
641. Тураева З. Я. Лингвистика текста / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
642. Туріщева Л. В. Психологічні тренінги для школярів / Л. В. Туріщева. –Х. : Основа, 2009. –124 с.
643. Туркевич О. В. Особливості використання культурологічних текстів у процесі навчання української мови як іноземної / О. В. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 277–280.

644. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
645. Ужченко В. Д. Українська фразеологія : [навч. посіб. для філол. фак. унівтів] / В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьєв. – Х. : Основа, 1990. – 167 с.
646. Українська культуромовна особистість учителя : теорія і практика : [монографія] / за ред. Л. І. Мацько, О. М. Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 298 с.
647. Українська мова : енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – 751 с.
648. Уланович О. И. Психолінгвістика : учеб. пособие / О. И. Уланович. – Мн. : Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.
649. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике. – М. : Просвещение, 1960. – Вып. 1. – С. 70–114.
650. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
651. Устенко Л.Ф. Особливості функціонування фразеологічних одиниць у різних стилях української мови [Електронний ресурс] / Л. Ф. Устенко // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Філол. науки, 2011. – С. 40–44. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Nzfn/2011\\_1/lingv/lingv4.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nzfn/2011_1/lingv/lingv4.pdf)
652. Федіна Ю. Освітньо-виховний потенціал ілюстрації дитячої книги / Ю. Федіна // Вісник Ін-ту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 35. – С. 119–124.
653. Фёдоров А. И. Сибирская диалектная фразеология / А. И. Фёдоров. – Новосибирск : Наука, 1980. – 192 с.
654. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
655. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : УРЕАН України, 1973. – 358 с.

656. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти / М. М. Фіцула – К. : Академія, 2006. – 344 с.
657. Фоміна Л. І. Основи розвитку образного мовлення майбутніх філологів : навч. посіб. /Л. І. Фоміна. – О., 2012. – 127 с.
658. Франко З. Т. Образність в українському усному мовленні / З. Т. Франко // Українське усне літературне мовлення [за ред. І. К. Білодіда, М. А. Жовтобрюха та ін.]. – К. : Наук. думка, 1967. – С. 68–76.
659. Халін В. В. Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. В. Халін. – К., 2006. – 19 с.
660. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Мн. : Университетское, 2002. – 560 с.
661. Хекхаузен Х. Экстринсивная и интринсивная мотивации / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – С. 234–248.
662. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии : автореф. ... д-ра пед. наук / З. И. Ходжава. – Тбилиси, 1949. – 35 с.
663. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский пед. вестн. – 2011. – № 2. – Т. 2. Психолого-педагогические науки. – С. 76–81.
664. Холл А. Д. Определение понятия системы / А. Д. Холл, Р. Е. Фейджин // Исследования по общей теории систем. – М., 1969. – С. 252–282.
665. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.
666. Хомський Н. Роздуми про мову / Наом Хомський ; пер. з англ. О. П. Кошового. – Львів : Ініціатива, 2000. – 352 с.
667. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
668. Чабаненко В. А. Теоретичні засади дослідження експресивних засобів української мови / В. А. Чабаненко // Мовознавство. – 1984. – № 2. – С. 11–18.



669. Чайка В.М. Основи дидактики / В. М. Чайка. –К., 2008. – 168 с.
670. Чебышева В. В. Психологические основы формирования производственных умений и навыков / В. В. Чебышева. – М. : Высш. шк., 1980. – 79 с.
671. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності та компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.
672. Черевченко О. М. Лінгвістичні аспекти аналізу поетичного тексту: неокласичні виміри : монографія / Олександр Миколайович Черевченко. – Умань : Візаві, 2012. – 235 с.
673. Черемисина Н. В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь / Н. В. Черемисина. – М. : Русский язык, 1982. – 240 с.
674. Чернищенко І. А. Фактори формування національних мовних картин світу / І. А. Чернищенко // Вісн. Житомирськ. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 32. – С. 158–162.
675. Чибісова Н. Г. Риторика : навч. посіб. / Н. Г. Чибісова, О. І. Тарасова. К., 2003. – 228 с.
676. Чумарова Л. Г. Педагогическая технология формирования иноязычной учебно-речевой деятельности старшеклассников средствами фольклора : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Любовь Григорьевна Чумарова. – Казань, 2000. – 209 с.
677. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : посіб. для студ. магістратури за спец. «Педагогіка вищої школи» / Ю. О. Шабанова. – Д., 2014. – 119 с.
678. Шаваева М. О. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия : дис. ... канд. филос. наук : спец. 24.00.01 / М. О. Шаваева. – Ростов н/Д, 2004. – 159 с.
679. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

680. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность / А. М. Шахнарович // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : сб. ст. / Ин-т русского языка РАН. – М., 1995. – С. 213–223.
681. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Изд-во Ворон. ун-та, 1987. – 190 с.
682. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова. – М. : Учпедгиз, 1960. – 378 с.
683. Шевченко І. В. Педагогічні умови організації самостійної іншомовної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ірина Вікторівна Шевченко. – О., 2006. – 21 с.
684. Шервинский С. Художественное чтение / С. Шервинский. – М. : Худож. лит. – 1935. – 219 с.
685. Шишов С.Е. Школа: Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. –М. : Пед. общество России, 2000. – 320 с.
686. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 41–48.
687. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів [Електронний ресурс] / Л. Шиянюк // Вісн. Львів. ун-ту. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 371–377. – Режим доступу: [http://www.lnu.edu.ua/faculty/philol/www/visnyk/50\\_2010/50\\_2010\\_shyianiuk.pdf](http://www.lnu.edu.ua/faculty/philol/www/visnyk/50_2010/50_2010_shyianiuk.pdf).
688. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности / Е. В. Шорохова. – М. 1974. – с. 24-25.
689. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба ; под ред. Л. Р. Зиндера и М. И. Матусевич. – [Изд. 4-е.]. – М. : Издание ЛКИ, 2008. – 432 с.
690. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

691. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
692. Язовицкий Е.В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания / Е. В. Язовицкий. – Л. : Учпедгиз, 1962. – 387 с.
693. Якобсон Р. Звук и значение / Р. Якобсон // Избр. работы. – М. : Прогресс, 1985. – С. 30–92.
694. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
695. Якобсон Р. Работы по поэтике. Переводы / Р. Якобсон ; сост. и общ. ред. Л. Гаспарова. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
696. Якубинский Л. О. О диалогической речи / Л. О. Якубинский // Русская речь. – Петроград, 1923. – Вып. 1. – С. 96–104.
697. Bachman L. Constructing measures and measuring constructs / L. Bachman, B. Harley, J. Cummins [and others] // The development of second language proficiency. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – P. 84–107.
698. Bertalanffy L. von. General System Theory. Foundations, Development, Applications / L. von Bertalanffy. – N.Y. : Braziller, 1968.
699. Calibre 2.45.0 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblprog.org.ua/ua/calibre/>
700. Cross: составь свой кроссворд онлайн [Электронный ресурс].– Режим доступа: [http://cross.highcat.org/ru\\_RU/](http://cross.highcat.org/ru_RU/)
701. Crystal D. Prosodic systems and intonation in English / D. Crystal. – London : CUP, 1969. – 382 p.
702. Culler J. Literary Theory: A Very Short Introduction / J. Culler. – Oxford : Oxford University Press, 1997.
703. Hartmann P. Text, Texte, Klassen von Texten / Peter Hartman // Bogawus. – 1964. – Н. 2. – S. 15–25.
704. Hartmann P. Textlinguistische Tendenzen in der Sprachwissenschaft / Peter Hartman // Folia linguistica. – V. 8. – The Hague, 1975.

705. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/93/92.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf)
706. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Electronic resource] / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – Access mode: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
707. Ideology. A Multidisciplinary Approach / Teun. A. van Dijk. – London : SAGE Publications, Thousand Oaks ; New Delhi, 1998. – 365 p.
708. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation / A. H. Maslow // Psychological Review. – 1943. – P. 370–396.
709. Roach P. English phonetics and phonology / P. Roach. – Cambridge : CUP, 1998. – 262 p.
710. Rudenko Julia. Comparative characteristics of the levels of expressiveness of future nursery-teachers' speech at the phase of baseline and check experiment / Julia Rudenko // Modern European Researches. – Salzburg, 2015. – June. – P. 153–161.
711. Rudenko Y. Speech-communicative maintenance of developing the expressiveness of speech of future nursery-school teachers / Ю. А. Руденко // Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Ariel : Ariel university center of Samaria, 2014. – Issue № 5. – P. 371–378.
712. Rudenko Yulia. The organization of self-guided activity of future nursery school teachers on developing the speech expressiveness. EUROPEAN HUMANITIES STUDIES : State and Society. The faculty of social sciences (Pomeranian University in Slupsk) – Slupsk, Poland, 2014 – 2015. – № 2. – P. 131 – 144.
713. Strevens P. New Orientations in the Teaching of English / P. Strevens. – Oxford : Oxford University Press, 1977. – Pp. 89–108.
714. Synergetics of Cognition / ed. by H. Haken, M. Stadler. – Berlin : Springer, 1990.

715. Synergetics of the Brain / ed. by E. Basar, H. Flohr, H. Haken, A. J. Mandell. – Berlin : Springer, 1983.

716. Wolfe H. B. Systems Analysis and Urban Planning – the San Francisco Housing Simulation Model / H. B. Wolfe // Transactions of the New York Academy of Sciences. – Ser. II, vol. 29, № 8. – 1967. – P. 1043–1049.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для вихователів – практиків дошкільних навчальних закладів

1. Яким повинно бути професійне мовлення вихователя?
2. Як Ви розумієте поняття «виразне мовлення»?
3. Які засоби виразності Ви знаєте?
4. Як Ви працюєте над виразністю свого мовлення?
5. Які методи та прийоми Ви використовуєте для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку?
6. Що Ви можете побажати студентам щодо розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів?

### Додаток Б

#### Анкета для студентів ОКР «Спеціаліст»

##### Когнітивний блок

1. Назвіть малі жанри українського фольклору, які рекомендовані програмою з навчання і виховання дітей дошкільного віку?
2. Яких дитячих поетів та письменників Ви знаєте?
3. Чи підготували Ви для своєї професійної діяльності портфоліо з художніми текстами відповідно програмових вимог дошкільного навчального закладу?
4. Назвіть художників (українських, зарубіжних), із картинами яких Ви будете знайомити дітей у ДНЗ?
5. Що Ви розумієте під поняттям «Виразне мовлення?»
6. Які Ви знаєте засоби виразності?

##### Мотиваційний блок

1. Для чого вихователю потрібне виразне мовлення?
2. Чи працюєте Ви над виразністю свого мовлення?
3. Чи плануєте Ви увиразнювати власне мовлення в майбутній професійній діяльності?

##### Професійно-методичний блок

1. Яким чином Ви готувалися до занять з художнього читання?
2. Як Ви готуєтесь до заучування віршів з дітьми? Напишіть план заняття та пропозиції із заучування віршів.
3. Які засоби і методи виразності Ви використовували для розвитку виразного мовлення дітей?
4. Чи планували і проводили Ви тематичні заняття з розвитку виразного мовлення дітей?
5. Чи вправляєтесь Ви перед читанням дітям окремих творів, віршів у самостійному виразному читанні художніх творів?

## Додаток В

## Додаток В.1

## Картка самооцінки щодо обізнаності студентів з художніми текстами

Художні тексти	Знаю напам'ять			Не знаю
	Кількість художніх творів			
	До 3	До 5	До 10	
Прислів'я, приказки				
Вірші				
Байки				
Забавлянки				
Загадки				
Мирилки				
Лічилки				
Скоромовки				

## Додаток В.2

## Картка самооцінки виразного мовлення майбутніх вихователів

Види мовлення	Характеристика мовлення		
	Завжди (3 бали)	Подекуди використовую засоби виразності (2 бали)	Мовлення не виразне (0 балів)
Діалогічне			
Монологічне			

## Додаток В.3

## Картка самооцінки використання майбутніми вихователями засобів виразності

Ситуація спілкування	Мовні	Не використовую	Немовні	Не використовую
Діалогічне				
Монологічне				

## Додаток Г

## Додаток Г.1

## Мотиваційна компетенція (К1)

**Показник:** усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення.

## Картка «Якості мовлення вихователя дошкільного навчального закладу»

Мовленнєві якості	Потрібна (непотрібна)	Використання означеної якості в мовленні вихователя дошкільного закладу
Виразність		
Стислість		
Ясність		
Точність		
Логічність		
Доречність		
Лаконічність		
Чистота		
Чіткість		
Доступність		
Зрозумілість		
Правильність		
Нормативність		
Лагідність		
Естетичність		

## Додаток Г.2

## Картка «Якості виразного мовлення вихователя дошкільного навчального закладу»

Якості виразного мовлення		Якості виразного мовлення	
Виразність		Ритм	
Експресивність		Темп	
Емоційність		Тембр	
Естетичність		Використання в мовленні фразеологізмів	
Художня образність		Використання в мовленні синонімів	
Поетичність		Використання в мовленні тропів КЗПОТ	
Стилістична забарвленість			
Зображувальність			
Емотивність			
Багатозначність			
Милозвучність			



## Додаток Г.3

**Показник:** наявність інтересу майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів.

## Тест-картка

КЗПОТ	Доцільність використання в уявленні мовлення вихователя	Доцільність використання в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку	Чи сприяє опанування даного КЗПОТ розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів	Чи сприяє опанування даного КЗПОТ розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку	Частотність використання КЗПОТ в розвитку власного виразного мовлення	Частотність використання КЗПОТ в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку	Примітка
КЗПОТ українських народних казок (авторських / народних)							
КЗПОТ українських народних загадок (авторських / народних)							
КЗПОТ українських народних пісень (авторських / народних)							
КЗПОТ малих фольклорних жанрів (прислів'я, приказки, скоромовки, лічилки, забавлянки, утішки тощо)							
КЗПОТ гуморесок							
КЗПОТ байок							
КЗПОТ оповідань							
КЗПОТ фразеологізмів							
Ілюстрації до КЗПОТ							
КЗПОТ віршів							

## Додаток Г.4

## Тест-картка.

<b>Доцільність опанування КЗПОТ (художніх творів для дітей) в розвитку виразного мовлення</b>	
Я опановую КЗПОТ кожного дня у вільний час, укладаю словники мінімуми за змістом КЗПОТ, активно використовую їх під час педагогічної практики	3 бали
Працюю з КЗПОТ лише під час підготовки до практичних, семінарських та лабораторних занять. Словники-мінімуми укладаю в разі потреби.	2 бали
Працюю з КЗПОТ епізодично. Словники-мінімуми укладаю, але не завжди.	1 бал
Не опановую КЗПОТ, оскільки вони ніяк не впливають на загальний рівень виразності мовлення майбутніх вихователів та дітей дошкільного віку. Словники мінімуми за змістом КЗПОТ не укладаю.	0 балів
<b>Які КЗПОТ найкращі для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку, народні чи в літературній обробці? Свою думку обґрунтуйте.</b>	
Уважаю, що для розвитку виразного мовлення краще використовувати КЗПОТ в літературній обробці.	3 бали
Уважаю, що для розвитку власного виразного мовлення краще використовувати лише літературні КЗПОТ.	2 бали
Уважаю, що для розвитку краще використовувати лише аутентичні тексти	1 бал
Для розвитку виразного мовлення корисним є використання лише адаптованих КЗПОТ в яких немає лексики, яка може бути незрозумілою дітям дошкільного віку (застаріла, професійна, регіональна)	0 балів
<b>Чи опановуєте КЗПОТ Ви у вільний час?</b>	
У вільний час опановую КЗПОТ які рекомендовані програмами навчання та виховання в ДНЗ, також самостійно добираю КЗПОТ для майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. укладаю словники-мінімуми за їх змістом, складаю конспекти занять на розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку засобами КЗПОТ	3 бали
У вільний час опановую КЗПОТ лише за переліком рекомендованим для дітей дошкільного віку, укладаю словники-мінімуми незрозумілих для дітей дошкільного віку слів; складаю конспекти занять на ознайомлення з художньою літературою та розвитку мовлення	2 бали
У вільний час опановую КЗПОТ, але словники мінімуми за їх змістом не укладаю, конспекти занять складаю, лише при підготовці до практичних та лабораторних занять	1 бал
КЗПОТ майже не опановую, конспекти занять на розвиток мовлення засобами КЗПОТ та словники-мінімуми за їх змістом не укладаю	0 балів

## Додаток Г.5

Таблиця

**«Використання КЗПОТ в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку»**

Заняття з розділу	КЗПОТ												
	Українська народна казка	Українська народна загадка	Прислів'я	Приказки	Скоромовки	Лічилки	Забавлянки	Утішки	Байки	Оповідання	Фразеологізми	Вірші	Українські народні пісні
Розвиток мовлення													
Художня література													
Ознайомлення з довкіллям													
Музичне виховання													
Образотворче мистецтво													
Ознайомлення з українським народознавством													

## Додаток Г.6

**Використання КЗПОТ у процесі режимних моментів в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку**

Режимний момент	Форми українського фольклору (КЗПОТ)	Вікова група
Ранковий прийом дітей		
Сніданок		
Прогулянка		
Обід		
Укладання спати		
Полуденок		
Вечірні години		













<p>доти, поки в мене крила повідростають.</p> <p>А в того чоловіка було дві корови, а третій бугай. Він зараз і зарізав йому одну корову. Орел ту корову за рік із'їв та й каже тому чоловікові:</p> <p>— Пусти мене, я політаю, побачу, чи вже відросли крила. Той чоловік і випустив його з хати. Орел літав, літав, та й прилетів опівдні назад до того чоловіка, каже йому:</p> <p>— Ще в мене мала сила — заріж ще одну ялівку!</p> <p>Той чоловік послухав його та й зарізав. Орел із'їв її за рік. Та знову як полетів... Пролітав мало не цілий день, увечері знову прилітає та й каже йому:</p> <p>— Заріж ще й бугая!</p> <p>Той чоловік думає: «Що тут робити — чи зарізати, чи ні?» А потім каже:</p> <p>— Більше пропало, нехай і це пропадає!</p> <p>Узяв та й зарізав йому бугая. Він із'їв і того бугая, таки за рік, а потім як полетів, то літав так високо — аж під хмарою. Коли це прилітає та й каже йому:</p> <p>— Ну, спасибі тобі, чоловіче: вигодував мене, а тепер сідай на мене.</p> <p>Той чоловік питається:</p> <p>— Що з того буде? А він йому каже:</p> <p>— Сідай! Той і сів.</p> <p>Орел його поніс аж у хмару, а потім і пустив його додолу. Той чоловік летить додолу, коли це орел не дав йому долетіти до землі, підхопив його та й каже:</p> <p>— А що, як тобі здавалось? А він каже:</p> <p>— Так, наче я вже неживий був. Тоді орел йому каже:</p> <p>— Отак саме й мені було, як ти на мене націлявся.</p> <p>Потім каже:</p> <p>— Сідай знов!</p> <p>Тому чоловікові й не хотілося сідати на орла — ну, нема що робити, таки сів. Орел знов його як поніс, та аж у саму хмару, а звідтіл скинув його з себе — та підхопив його так, може, як на два сажні від землі, та й питається його:</p> <p>— А що, як тобі здавалось? Він йому каже:</p> <p>— Так зовсім, наче вже кістки мої розсипались. Тоді орел йому каже:</p> <p>— Так само й мені було, як ти вдруге націлявсь. Ну, ще сідай. Той сів.</p> <p>Орел як понесе його аж за хмару, та звідтіл і пустив його додолу, та підхопив уже аж коло самої землі...»</p> <p style="text-align: center;"><b>КЗПОТ «Яйце-райце»</b></p>									
<p>«...От і почали вони битися — аж земля гуде. Що розбіжиться змії та вхопить зубами Кирила, то так кусок смоли й вирве, що розбіжиться та вхопить, то так жмуток конопель і вирве. А він його здоровенною булавою як улупить, то так і вжене в землю. А змії, як вогонь, горить,— так йому жарко, і поки збігає до Дніпра, щоб напитися, та вскочить у воду, щоб прохолодиться трохи, то Кожум'яка вже й обмотавсь коноплями і смолою обсмоливсь. Ото вискакує з води проклятий ірод, і що розженеться проти Кожум'яки, то він його булавою тільки луп! Що розженеться, то він, знай, його булавою тільки луп та луп, аж луна йде. Бились-бились — аж курить, аж іскри</p>									

<p>скачуть. Розігрів Кирило змія ще лучче, як коваль леміш у горні: аж пирхає, аж захлинається, проклятий, а під ним земля тільки стогне.</p> <p>А тут у дзвони дзвонять, молебні правлять, а по горах народ стоїть, як неживий, зціпивши руки, жеде, що то буде! Коли ж зміюка — бубух! Аж земля затряслась. Народ, стоячи на горах, так і сплеснув руками: «Слава тобі, господи!»</p> <p>От Кирило, вбивши змія, визволив князівну і віддав князеві. Князь уже не знав, як йому й дякувати. Та вже з того-то часу і почало зватися те урочище в Києві, де він жив, Кожум'яками...» <b>(КЗПОТ Кирило Кожум'яка)</b></p>								
<p>«...Був один цар і мав трьох синів. Два були розумні, а один дурний. Той цар був уже в глибокій старості. Однієї ночі мав він красний сон: снилося йому, що є така вода, коли вмитися нею, то можна стати молодим....</p> <p>Рано пробудився він, став оповідати своїм синам і сказав:</p> <p>— Котрий з вас дістане мені тієї води, наполовину царства матиме.</p> <p>Відозвався старший син:</p> <p>— Я вам, тату, дістану тієї води.</p> <p>Зараз наказав майстрам робити корабель. В той час зробили корабель. Взяв він собі кілька жовнірів і поїхав за водою. Вже рік немає його. Середульший син каже до тата:</p> <p>— Я їду, аж я вам, тату, тієї води дістану. Поїхав і другий.</p> <p>Немає і того вже рік, а старшого два роки. Тепер каже третій:</p> <p>— Тату, я поїду, аж я вам тієї води дістану. Відповідає йому тато:</p> <p>— Иди, дурню! Ті розумні поїхали, та й стільки часу їх немає.</p> <p>Почав просити тата. І дозволив йому цар їхати. Поїхав він, взяв з собою лиш два стареньких жовніри.</p> <p>Ну, їдуть вони морем, їдуть місяць, ба й два місяці, немає ніде чужої землі. Їдуть далі, забачили гору, таку високу, що аж страшно дивитися на неї. Каже царевич до своїх вояків:</p> <p>— Будемо під нею ночувати.</p> <p>Приїхали під неї, стали і уздріли світло в тій горі. Прив'язали корабель, а царевич пішов до того світла. Приходить туди, бачить старичка і каже:</p> <p>— Добрий вечір, татуню!</p> <p>Старичок відповів йому і питається його, звідки він там узявся. Той почав йому розказувати всю правду, який татові сон снився за воду.</p> <p>Каже йому той пустельник:</p> <p>— Є така вода, але далеко. Я тут уже сто років живу, а ще не бачив я ні пташки, ні мурашки, аж тебе перший раз. Що б тобі подарувати? Подарую я тобі це весло — що раз погорнеш ним, то й сто миль пройдеши.</p> <p>Подякував старичкові, а старичок каже:</p> <p>— Їдь попід цією горою, там іще моїх два брати живуть, щось і вони подарують тобі.</p> <p>Подякував і поїхав.</p> <p>Приїхав до другого знов надвечір. Приходить до другого старичка і каже:</p>								

— Добрий вечір!

Відповів йому старичок і питає його так, як той перший старий.

Він і тому всю правду каже. А старий йому відповідає:

— Є вода, але ще далеко. Двісті років тут живу, не видів нікого, аж тільки ти до мене в гості прийшов. Треба тобі щось подарувати. На тобі цю сопілочку. Як прийдеш до тієї води, а та вода на дуже високій горі, то заграєш — і все зсунеться на долину.

Взяв царевич ту сопілочку і пішов. Але як виходив, казав йому той дідок:

— Їдь до мого найстаршого брата, він також тебе нагородить, а як усе зробиш, поверни до нас звідти.

Він пообіцяв, що поверне.

Поїхав королевич до третього старичка. Приїздить він до нього, той старичок вздрів та й каже:

— Куди ти, королевичу, в далеку дорогу пустився?

А він зачав розповідати, що за молодильною водою татові.

Старик каже йому:

— Є вода молодильна, вже не дуже далеко. На ж тобі три пляшечки: як прийдеш до тієї води, набереш одну — буде миша, кинь; набереш другу — буде щур, кинь й другу; набереш третю — буде чиста, сховай!

Іще каже:

— Королевичу, дорогий, триста літ тут живу, не видів ні пташки, ні мурашки, аж тебе перший раз бачу, то прошу тебе, королевичу, будеш вертатись назад, вступи знов до мене.

Ну і поїхав. Приїздить під гору, як подивився на неї, а вона така висока, більше як тисячу сажень. Наказав відїхати кораблем трохи, вийняв ту сопілочку, що йому дав старичок, як зажав у неї, а гора ізсунулася на долину.

Приїздить королевич до берега, виходить з корабля, бере одного вояка з собою і йде на ту гору. Приходить до криниці, зачерпнув однією пляшечкою — є миша, кинув; зачерпнув другою — щур, знову кинув; зачерпнув третьою — чиста вода, сховав її до кишені...»

**(КЗПОТ «Молодильна вода»)**



<p>— Іще живі, ще здорові Всі родичі гарбузові! Обіззався старий біб: — Я іздержав увесь рід, Ой ти, гарбуз, ти перистий, З чим тебе ми будем їсти? — Миска пшона, шматок сала, — От до мене вся приправа! <b>КЗПОТ «Ходить Гарбуз по городу»</b></p>								
<p>Бердо, бердо, бердовичко, Як нас мало, невеличко. Гей, гей, мало нас, Под же, дівча, медже нас. Бердо, бердо, бердовичко, Як нас дуже, як велично. Гей, гей, дуже нас, Розийдмесь вшитки враз! <b>КЗПОТ «Бердо, Бердо, бердовичко»</b></p>								
<p>Був собі журавельТа журавочка, Наносили сінця Повні ясельця. Наша пісня гарна й нова, Починаймо її знова: Був собі журавель... <b>КЗПОТ «Безкінечна»</b></p>								
<p>Ой ти, котку, Ой ти сірий, Да й не ходи Коло сіней.</p> <p>Ходи, котку, Дай до хати, Будеш дітки Колихати.</p> <p>На котонька Воркотонька, А на доненьку — Сон — дрімотонька.</p> <p>Ой ти, котку, Ворчи, ворчи. А ти, донько, Засни, засни</p>								

## Додаток Г.13

**Завдання 4. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів застосовувати в мовленні фонетичні засоби виразності в мовленні.

**Процедура виконання:** студентам пропонується завдання: 1. Прочитати подані КЗПОТ (оповідання, байки, вірші). 2. Виокремити в структурі текстів фонетичні засоби виразності. 3. Класифікувати наявні фонетичні засоби виразності в тексті.

## Тексти для опрацювання

## Бузиновий цар

У садочку-зеленочку  
ходить вишня у віночку.  
Хтось їй грає на дуду,  
подивлюся я піду.

Баба каже: – Не ходи!  
Темні поночі сади.  
Там, де вітер шарудить,  
бузиновий цар сидить.

Брови в нього волохаті,  
сиві косми пелехаті.  
Очі різні, брови грізні,  
кігті в нього як залізні,  
руки в нього хапуни –  
так і схопить з бузини!

Я кажу їй: – Бабо, ні!  
Очі в нього не страшні.  
На пеньочку, як на троні,  
він сидить собі в короні.

Грає в дудку-джоломію,  
я заграв би, та не вмю.

А навколо ходять в танці  
квіти – всі його підданці.  
Є оркестри духові,  
равлик-павлик у траві.

Є у нього для настрашки  
славне воїнство – мурашки.

Три царівни бузинові  
мають кожна по обнові.

Невсипущі павуки  
тчуть серпанки і шовки.

На царевій опанчі  
зорі світяться вночі.  
Він сидить у бузині,  
усміхається мені!

(Ліна Костенко)

## Гумореска «Радіолюбитель»

Заснув татко на дивані, зігрітий обідом,  
Хропе, сопе, свище носом, аж чути сусідам.  
А синочок слухав, слухав, приглядався скося,  
Потім підбіг до батечка і крутнув за носа.  
— Що ти, капоснику, робиш? — здивувалась мама.  
Виключаю, бо у татка погана програма.

(Павло Глазовий)

Де взялися ми? — онуки спитали в бабусі.  
А бабуся пояснила в старовиннім дусі:  
— Тебе знайшли на капусті, тебе — в бараболі.  
Тебе знайшли під вербою, тебе — на тополі.  
Тебе знайшов на солomé біля клуні татко...  
— І тут раптом обізвалось якесь онучатко:  
— От сімейка, так сімейка! Хоч тікай із дому.  
Хоч би одне появилось на світ по-людському...

**Завдання 5. Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів застосовувати синтаксичні засоби виразності в мовленні.

**Процедура виконання:** Студентам пропонується: 1. Прочитати виразно текст. 2. Розставити паузи (визначити вид паузи). 3. Розставити логічний та фразовий наголос. Зазначити, які фонетичні засоби виразності використано автором твору.

### Казка про казку.

Одного разу казка закапризилася:

- Все! З мене досить! Я втомилася! Чому, тільки - но я хочу спати – чую «Розкажи казку!», як тільки сідаю обідати – мене знову згадують, галасують : «Розкажи казку» та не дають спокійно поїсти, як тільки хочу піти на прогулянку, знову хтось мене кличе: «Розкажи казку!». Ніякого спокою! Не дають спокійно жити! Набридло! Це нікуди не годиться! Я вимагаю поваги! Та відпочинку! Все! Іду на відпочинок! Вирушаю негайно!

З цими словами рум'яна та знервована Казка схопила валізу, поклала в нього парасольку, капелюх, та вийшла на подвір'я. Над дверима висіла табличка: «Казка. Офіс № 1. Цілодобово. Без обіду та вихідних».

- Поживете якось і без мене, - поглянувши на надпис, пробурмотіла казка та повісила величезний замок. Задоволена, вона запрямувала до автобусної зупинки. Потім зупинилась, подумала, повернулася, взяла ручку, дістала листочок та написала: «Казка у тривалій відпустці». Казка повісила на дверцята та радісно зітхнула. Замерхтів мотор, автобус наблизився до зупинки, та Казка зникла в його дверцятах...

\*\*\*

...Казка схопила великий пляжний рушник та вибігла на берег моря. Ранок, сонце ласкаво пригрівало, Казка вирішила не думати ні про що окрім відпочинку. Вона розтягнулася на золотавому піску, закрила очі та почала насолоджуватися відпочинком. В піднебессі покрикували чайки, пісок шурхотів під ногами пляжників, Казці здалося, що нічого кращого неможливо навіть і придумати. Головне, вона відпочиває від постійних візитів, листів, її ніхто не турбує...

Ближче до полудня Казка вирішила поїсти та відправилася на пошуки кафе. Вона йшла залитим сонцем берегом вздовж білих будинків, що виднілися по сторонах. Біля одного з будинків сидів старенький Дідусь та мовчки кутив люльку. Він подивився на Казку, та кивнув до неї. Казка підійшла до дідуся.

- Даремно, ти так, - сказав Дідусь.
- Що «даремно»?
- Від людей втекла.
- Да ну?
- Так. Без тебе не можна ніяк. Потрібна ти.
- Знаю. То й що?
- Так. Втомилася я. потрібно й відпочивати колись..
- Ох... - зітхнув Дідусь, та випустив струю диму зі своєї люльки.
- Ти такий розумний, діду, ну скажи. Що мені робити? Тільки сяду снідати...
- Да все я знаю, спокійно перебив Дідусь, мудрість в тобі, от що. Казка мовчки дивилась на дідуся.
- Знаєш, що розумні люди кажуть? Знову заговорив дідусь. – а говорять вони: «Кому багато дано – з того багато й спитають». От воно що...
- Ну то й що? – почала рюмсати Казка. –Я ж тільки но збираюсь...
- Помовч. Та не ховайся. Не лілуйся. Знаєш, скільки в тебе всього важливого накопичилось? Ніякі фільми та книги не можуть тебе замінити.
- Казка почервоніла ледве стримуючи гордовиту посмішку.
- Ось, протягнув дідусь. – відпочила трохи, та дивись, не довго ...

Він піднявся, витягнув з рота трубку та попрямував до дверей.

-Діду! – гукнула Казка, - невже я насправді потрібна людям? Дідусь посміхнувся, похлопав Казку по плечу та промовив:

-Потрібна, потрібна. Дуже. Завжди. Працєю та не лінуйся.

Дідусь пішов, закривши за собою двері. Казка посідила ще трохи на порозі його дома та пішла берегом. Про їжу вона вже не думала.

Через деякий час зустрілася Казці Молода Мама. Вона катила перед собою коляску з Немовлям, та с тривогою поглядала на неї. Казка хотіла прошмигнути непоміченою, але вже було пізно: побачивши Казку, Молода Мама радісно посміхнулася.

- Доброго дня, любя казка! Я дуже рада, що зустріла Вас!

- Скажіть, - недовго думаючи, спитала Казка, намагаючись, щоб її посмішка була якомога привітнішою, - Чому я всім потрібна? Чому всі молоді мами так часто потребують моєї допомоги? Невже без мене неможна?

Молода Мама на хвилинку розгубилася, потім схватила Казку за обидві руки.

- Ви навіть не уявляєте! – скрикнула вона, дивлячись Казці прямо у вічі. Ви не уявляєте, наскільки Ви мене виручаєте!. Моя дитина – вказала вона на дитину в колисці, - така вередуля.. Але з вашою допомогою у мене все виходить!. Коли він не хоче засинати – я розповідаю йому казку, та він спить всю ніч. Коли він не хоче їсти, ми знову згадуємо казки, та слухаючи їх, він з'їдає все до останньої крихти. Коли він вередує, я саджаю його на коліна, і тихо розповідаю йому казки – моя дитина перетворюється на доброго та чемного хлопчика. Дякую Вам!!!

Наче на підтвердження її слів, дитина з колиски посміхнулася Казці. Казка попрощалася та пішла далі.

Нарешті на шляху Казки зустрілося кафе. Казка зайшла, сіла за столик, замовила обід. За сусіднім столиком Казка побачила двох симпатичних жінок. Це були Вихователька та Вчителька. Вони їли морозиво та розмовляли. Їх очі сяяли. Казка спостерігала за ними. Раптом Вихователька побачила Казку.

- Дуже приємно Вас бачити! Будемо рад з Вами поспілкуватися!.

Казці стало незручно, але їй сподобалась така увага.

- Ви також на конференцію? – спитала Вчителька.

- Ні – ні, пробурмотіла Казка, все ще здивована надмірною увагою до себе.

- Відпочиваєте! Це дуже добре. А ми на сьогоднішньому засіданні доклади про Вас читали. Ви дуже знаменита!!!

- І це не випадково! – додала Вихователька.

- Невже я так потрібна людям?

- Ви ще питаєте?

- Я дуже часто згадую про Вас на своїх уроках. Ви допомагаєте у вихованні дітей, вмiєте пояснити, що в житті все не випадково, те що добро обов'язково повертається, погані вчинки караються. Скільки цікавого відбувається завдяки Вам на наших заняттях, - сказала Вчителька.

- А мої діти,- гаряче казала Вихователька, - бачать у природі, людях, набагато більше важливого та цікавого, ніж могли б побачити, без Вас. Я в цьому переконувалась не один раз. Вони виростають добрими, чуйними, смілими, творчими, вірять в свої сили та чудеса, саме тому, що знають Вас! Ви можете не сумніватися.

Казка мовчала. Вона думала. Вихователька та Вчителька уважно та з посмішкою дивилась на неї.

- Спасибі Вам, - тихо сказала Казка, опустивши очі. Вибачте, я маю йти. Всього Вам найкращого. Казка вийшла з кафе, забувши про свій обід.

\*\*\*

Ввечері Казка відчула, що вона скучить за своїм будинком, яскравим квітам коло нього. Вона так стрімко втікала, що нікому не доручала поливати квіти. Хто нагодує її Метафoшу та Метонішу, її улюбленців. Вона засмутилася. Раптом Казка згадала про



теплий пляж, пісок, море, та їх знову закортіло тут залишитись. Раптом вона почула дитячі голоси. Це дитячий садок йшов на море купатися. Юрба веселих карапузів наближалася до Казки. Побачивши її діти з радісними криками побігли до казки.

-Ура-а-а! Казка!!

- Розкажи казку!

- Казко, привіт!!

Діти обнімали Казку, всі хором щось розповідали, намагались поділитися важливими новинами, сміялись. Наймолодший хлопчик тягнувся до неї, щоб поцілувати. Казка сміялась разом з дітьми, а потім на її очах з'явилися сльози. Якою щасливою вона зараз була. Скільки любові було в дитячих очах, скільки тепла було в їх м'якеньких долоньках, скільки ноток відчувалось у веселих голосах. Казка була зачарована. Казка раділа, обнімала дітей:

-Мої милі! Мої дорогенькі! Я вас також дуже люблю!..

\*\*\*

Наступного ранку автобус мчав Казку додому. Не пройшло і двох днів, як вона поверталась до свого будиночку, де цілодобово буде відповідати на дзвінки та листи, зустрічати гостей, творити, творити, згадуючи слова Дідуса: «Працюй. Не лінуйся!». Самими радісними словами, що вона почує, будуть слова: «Розкажи казку».

**( автор Аліна Гадомська)**

## Додаток Д

### Мовленнєво-комунікативна компетенція (КЗ):

#### Додаток Д.1

**Показник:** вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати вміння студентів доречно використовувати мовні засоби виразності відповідно ситуацій спілкування.

**Ситуація 1. «Спілкування з одногрупниками».** Студентам пропонується: 1. Скласти конспект мовленнєвої ситуації «День народження найкращої подруги» та визначити які засоби виразності, можна використовувати при складанні цієї ситуації.

**Ситуація 2. «Спілкування з батьками».** Студентам пропонується: 1. Спроекувати педагогічну ситуацію «Батьківські збори». 2. Визначити які засоби виразності має використовувати вихователь задля впливу. 3.

**Ситуація 3. «Ситуація спілкування з колегами».** Студентам пропонується: 1. Проаналізувати педагогічну ситуацію: «У музичного керівника день народження. Колеги збираються привітати колегу зі святом. Ганні, як досвідченому вихователю зі стажем, пропонують скласти текст вітальної листівки, та привітати іменинницю від імені всього педагогічного колективу по радію». 2. Допомогти Ганні скласти вітальну промову. 3. Проаналізувати які вербальні засоби виразності можна порадити використовувати Ганні? 4. Якими невербальними засобами можна підсилити вітальну промову? 5. Якими засобами виразності можна прикрасити привітання, що лунатиме на радію?

**Ситуація 4. «Ситуація на дитячому майданчику».** Студентам пропонується: 1. Проаналізувати педагогічну ситуацію: «Коли я була маленькою я мріяла стати дитячим лікарем. Я завжди лікувала своїх ляльок, виписувала їм необхідні ліки, виписувала їм рецепти. Також я лікувала свої батьків, бабусю, дідуся, сестричку. Коли я виросла, я зрозуміла, що більше не хочу бути лікарем. І я почала мріяти про кар'єру телеведучої. Я дуже хочу працювати на телебаченні, оскільки це здорово. Кожного дня тебе хтось бачить по телевізору, радіє за тебе. Діти, а ви хочете стати телеведучими? Чому?» 2. Допомогти вихователю скласти розповідь по своє дитинство, використовуючи засоби виразності. 3. Порадити вихователю які засоби виразності можна використати під час розповіді. 4. Продумати як можна продовжити діалог вихователя і дітей? Які засоби виразності можна використати під час ситуації спілкування?

## Додаток Д.2

## Експресивно-креативна компетенція (К4)

**Показник:** вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту.

## Літературні карти за змістом КЗПОТ

## Завдання1.

**Мета:** з'ясувати вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту.

**Процедура виконання:** Студенти мають: Заповнити літературну карту за змістом КЗПОТ «Дід і коза»: 1. Виписати експресивну, образну лексику з поданого уривку КЗПОТ. 2. Знайти до поданого уривку відповідник КЗПОТ рекомендований для прочитання в дошкільному навчальному закладі. 3. Подати класифікацію засобів виразності КЗПОТ. 4. Навпроти кожного емоційно-забарвленого слова, тропа подати відповідник – синонім. 5. Подати пояснення цього слова для дітей дошкільного віку. 6. Визначити на яку вікову групу розраховано даний КЗПОТ.

## Літературна карта за казкою «Дід і коза»

Українська народна казка «Дід і коза».				
<p><b>Аналізований уривок:</b> <i>«Іде дід на базар та й стрічає дівчинку, яка йде з курочкою. — Ти куди, дівчинко? — Іду, чи би-м ся десь не наймила. Дідо каже:— Ходи зі мною, я тебе найму. У мене курочка золоте яйце несе. І привів дід дівчинку до хаті. Курочка знесла золоте яйце. Дід з бабою дуже тішаться. А ту курочку з'їв половик. Дідо поніс золоте яйце в місто, продав його та й купив козу. Та й посилає ту дівчину пастишити. Дівчина пасе, куди видить, аби добре напасла. Та напоїла її і гонить по хаті. Пригнала, а дідо стоїть на воротах в червоних чоботах. — Чи-ти їла, кізенько, чи-ти пила, кізенько? — Не їла, дідонько, не пила. Ішла через лісок — ухопила кленовий листок, ішла через гребельку — ухопила води крапельку».</i></p> <p style="text-align: right;">(Українська народна казка Гуцульщини)</p>				
Відповідник КЗПОТ розрахований на дітей дошкільного віку – українська народна казка «.....»				
Експресивна образна лексика КЗПОТ віку	Синонім з КЗПОТ, що рекомендований варіативною програмою для дітей дошкільного	Класифікація засобів виразності	Пояснення для дітей дошкільного віку	Вікова група на яку розраховано КЗПОТ

## Літературна карта за казкою «Білокоров» (приклад заповнення)

<b>Українська народна казка «Білокоров».</b>				
<p><b>Аналізований уривок:</b> <i>«Приходить Білокоров до дуба, взяв з дуба рушницю і взяв топір. Рушницю через плече і пішов у гори високі. Іде він, дивиться, чоловік трє камінь руками. — Ти як називаєшся? — Трикамінь. А ти як? — Білокоров. Питає Білокоров: — Ти будеш мені товариш? — Буду... Далі пішли вони оба разом. Ідуть, дивляться, чоловік зсуває гори руками. — Добрий день! Що ти тут робиш? — Гори зсуваю докупи. — Як ти називаєшся? — Суньгора. А ви як називаєтеся? — Я — Білокоров. — А я, — каже, — Трикамінь. — Ти будеш нам товариш? — питає Білокоров. — Буду»</i></p> <p style="text-align: right;">(Українська народна казка Гуцульщини)</p>				
<p><b>Відповідник КЗПОТ розрахований на дітей дошкільного віку – українська народна казка «Котигорошко»</b></p>				
<b>Експресивна образна лексика КЗПОТ віку</b>	<b>Синонім з КЗПОТ, що рекомендований варіативною програмою для дітей дошкільного</b>	<b>Класифікація засобів виразності</b>	<b>Пояснення для дітей дошкільного віку</b>	<b>Вікова група на яку розраховано КЗПОТ</b>
Білокоров	<b>Котигорошко</b>	Гіпербола	Хлопчик, що народився з горошини	<b>Старша</b>
Трикамінь	Вернидуб	Гіпербола	Людина, яка може викорчувати дерево з корінням, той в якій забагато сили	
Суньгора	Вернигора	Гіпербола	Людина, яка має стільки сили, що може звернути гори	

## Літературна карта за казкою «Страшний кіт».

Українська народна казка «Страшний кіт».				
<p><b>Аналізований уривок:</b> <i>«Колись-то йшов я вночі, і в потоці вчепився за мною чорний кіт. І нявкав безперестанку лячним голосом, так, що я напудився. І так я утікав, що-м падав. Я тоді подумав, що то нечиста сила, бо там зачепився колись-то один чоловік. І казали давні люде, що якби того kota вдарив, то могло онімів би. Біг той кіт за мною десь з п'ятсот метрів і безперестанку нявкав страшним голосом. Нарешті він десь щез. Я не вздрів, де він подівся. Мені тоді такий страх дало, що й нині туди страшно перейти. Вечером я туди вже ніколи не йшов».</i></p> <p style="text-align: right;">(Українська народна казка Гуцульщини)</p>				
Відповідник КЗПОТ розрахований на дітей дошкільного віку – українська народна казка «.....»				
Експресивна образна лексика КЗПОТ віку	Синонім з КЗПОТ, що рекомендований варіативною програмою для дітей дошкільного	Класифікація засобів виразності	Пояснення для дітей дошкільного віку	Вікова група на яку розраховано КЗПОТ

## Додаток Д 3.

**Завдання 2.**

**Мета:** з'ясувати вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення їхнього метамовного підтексту.

**Процедура виконання.** Студентам пропонується літературна карта з уривками текстів українських народних казок. Студенти мають: 1. Порівняти образні вирази поданого КЗПОТ різних регіонів України (Бойківщини, Гуцульщини, Поділля, Полтавщини, Наддніпрящини). 2. Виписати експресивну, образну лексику з поданого уривку КЗПОТ. 3. Знайти до поданого уривку відповідник КЗПОТ рекомендований для прочитання в дошкільному навчальному закладі. 4. Подати класифікацію засобів виразності КЗПОТ. 5. Навпроти кожного емоційно-забарвленого слова, тропа подати відповідник – синонім. 6. Подати пояснення цього слова для дітей дошкільного віку. 7. Визначити на яку вікову групу розраховано даний КЗПОТ .

## Літературна карта за казкою «Калинова сопілка»

## Українська народна казка «Калинова сопілка».

**Аналізований уривок:** «На тім місці, де бабина дочка закопала дідову, виросла калина. Одного разу їхали козаки і сіли під ту калину відпочивати. Кажє один козак:— Ой, яка файна калина, я рубаю собі сопілку. Урубав сопілку і грає, а сопілка говорить:Ой помале-мале, козаченьку, грай,Не врази ти моє серденько вкрай. Мене сестричка з світу згубила, Ніж у серденько встромила.

Козаки поїхали в село. Дали дідові, аби дідо грав у сопілку. Дідо заграв, а та сопілка говорить...»

(Українська народна казка Бойківщини)

**Аналізований уривок** «Але одного разу ішов молодий хлопець з війська. Вже наставала ніч. Він приліг ночувати під ту калину. І подумав: «Може би, я з цієї гілочки вирізав собі сопілочку». Взяв і вирізав сопілочку. Подув у ню, а вона заграла: Грай, грай, молодичку, Попросися на ніч в хату, Розкажи мамі й тату, Що зі мною сестричка зробила, Як під калиною мене молодую, В землю зарила».

(Українська народна казка Гуцульщини)

**Аналізований уривок** «Давно жила в селі одна бідна родина: батько, мати й син. Коли син підріс, то пішов по світу щастя-долі шукати. Йшов він, йшов, бачить росте на узліссі кущ калини. Сів він під ним відпочивати. А калина так ласкаво шепотить гілочками, наче хоче йому щось розповісти. Юнак вирізав з калини сопілку і заграв. Як же він здивувався, коли заговорила сопілка людським голосом:

Ой помалу, помалу, юначе, грай,  
Та не врази мого серденька вкрай.  
Мене сестриця зі світу згубила,  
В моє серденько ніж устромила.

Коли юнак дійшов до села, він розповів людям про дивну пригоду. І вони повідомили йому про ту страшну трагедію, що трапилась тут, де виросла калина».

(Українська народна казка Поділля)

**Аналізований уривок** «Жили собі брат з сестрою — Іванко з Ганнусею. Були вони сирітками, бо батьки їх давно вмерли. Жили як могли, хазяйнували потихеньку. Час ішов і стали вони дорослими. Ганнуся виросла дуже гарною дівчиною. Великі сині очі. Коси завтовшки з руку, нижче пояса. Багато хлопців поглядало на неї. Але їй ніхто не подобався. І ось одного дня їхали селом чумаки, ті, що в Крим за сіллю їздять та й зупинилися в селі. І був серед них гарний хлопець козарлюга, чорнявий. Кучерявий з чорним вусом і чорними очима. Як побачила його Ганнуся, то так зразу його й полюбила, а він теж не міг на неї надивитись. Полюбили вони одне одного і стали тайно стрічатись.

А брат Ганусі Іван дізнався про це, заманив Петра до лісу та й убив його там. Взнала про це його дівчина, довго і сильно плакала і сказала Івану, що розповість козакам, що він убив Петра. Іван, щоб сховати кінці у воду взяв і убив свою сестру. Одвіз до лісу та й закопав біля дороги. Ждали-ждали козаки Петра, а його немає, вони й подумали, що мабуть він з Ганнусею десь втекли, щоб бути удвох, та й поїхали собі по сіль до Криму. А на тому місці, де Іван закопав Ганнуся виріс красивий кущ калини. Весно цвів він білим цвітом, як наречена. А осінню — ряснів червоними китицями, як Ганнусина кров.

Пройшло кілька років. Коли це знов заїхали козаки в село. І побачив один козак гарний кущ калини, та й зрізав з нього гілку і зробив собі сопілку. Гарна вийшла сопілка, та тільки приклав її до уст, як раптом воно заплакала-заспівала Ганнусиним голосом:

Ой помалу-малу, козаченьку грай  
Не врази мого серденька вкрай.  
Брат мене вбив, з світу згубив

За того козака, що в лісі вбив. (Українська народна казка Наддніпрянщини)

Продовження літературної карти

<b>Відповідник КЗПОТ розрахований на дітей дошкільного віку – українська народна казка «.....»</b>				
<b>Експресивна образна лексика КЗПОТ віку</b>	<b>Синонім з КЗПОТ, що рекомендований варіативною програмою для дітей дошкільного</b>	<b>Класифікація засобів виразності</b>	<b>Пояснення для дітей дошкільного віку</b>	<b>Вікова група на яку розраховано КЗПОТ</b>

## Додаток Е

### Літературна карта «Тексти загадок»

Народна загадка	Літературний відповідник народної загадки	Відгадка	Пояснення переносного значення загадки дітям дошкільного віку
Чотири ходуні – Щоб чобітки топтати. Чотири цвіркуни – Щоб чобітки нам дати. А вила над собою – Несе усім на страх. А ззаду – мухо боєм Хлясь – мах! Хлясь – мах! Хлясь – мах! ( <i>корова</i> )			
Серед двору стоїть копа, Спереду вила, а ззаду мітла. Спереду — рогач, А на хвості — квач. Огрядна, боката, На молоко багата ( <i>корова</i> ).			
Проливала дрібні сльози молода дівиця. Полоскала довгі коси у чистій водиці. ( <i>верба</i> )			
Стоїть дуб-стародуб, на тім дубі птиця – вертиниця, ніхто не дістане, ні цар, ні цариця. ( <i>сонце</i> )			
Тато високий, мама широка, син кучерявий, невістка сліпа ( <i>небо, земля, вода, ніч</i> )			
Дуб –довговік, на ньому 12 гіллів, на кожній гіллі по чотири гнізда, а в кожному гнізді по сім яець і кожному ім'я є ( <i>рік</i> )			

**Фразеологізми пропоновані майбутнім вихователям на пояснення їх дітям  
дошкільного віку**

Авгієві стайні; Аж пір'я летить; Багато води сплигло; З'їсти пуд солі; Без мене мене женили; Бити байдики; Без рожу й племені; Без сьомої клепки в голові; Буйна голівонька; Було та загуло; Буря в склянці води; Вбивати клин; Велике дерево поволі росте; Велике цабе; Великому кораблю велике плавання; Виводити на чисту воду; Баба надвоє наворожила; Висмоктувати з пальця; Виходити сухим із води; Від горшка два вершка; Віддати пальму першості; Віділлються вовкові овечі сльози; Вік живи вік учись; Вовка ноги годують; Ахілесова п'ята; Баба з возу - кобилі легше; Багато води сплигло; З'їсти пуд солі; Без мене мене женили; Бити байдики; Без муки немає науки; Бідному ніч коротка; Брати бика за рога; Буйна голівонька; Буде і на нашій вулиці свято; Було та загуло; Буря у склянці води; Бучу збивати; Вавилонське стовпотворіння; Вашими устами та мед пити; Вбивати клин; Ведмежа послуга; Ведмідь на вухо наступив; Велике древо поволі росте;. Велике цабе; Великому кораблю – велике плавання; Виводити на чисту воду; Баба надвоє наворожила;. Висмоктувати з пальця; Висока матерія; Виходити сухим з води; Від дошки до дошки; Відвага мед п'є; Від горшка два вершка; Віддати пальму першості;. Віділлються вовкові овечі сльози; Вік живи , вік – учись; Вовка ноги годують; Вовк в овечій шкурі; Вовків боятися – в ліс не ходити; Ворожити на бобах; Всевидяче око;. Всипати перцю; Вставляти палиці в колеса; Вуха в'януть; Гидке каченя; За двома зайцями; Годувати обіцянками;. Голод не тітка; Гомеричний сміх;. Ловити гав;. Тримати хвіст бубликом; Десята вода на киселі; Дешево та сердито; Дивитися крізь пальці; Дивитися крізь рожеві окуляри; Диму без вогню не буває;. Дівоча пам'ять; Душа болить; Душа (серце) не на місці; Жити чужим розумом; Життя прожити – не поле перейти; Заварилася каша; Заговорювати зуби; Закидати камінням; Закон не писаний; Закопувати свій талант; Заморити черв'ячка; Зарубати на носі; За сімома печатками;. За словом в кишеню не лізе; За що купив, за те продаю; Збитися з пантелику; З вовками жити – по –вовчому вити; З вогню та в полум'я; З горем пополам; Згущувати фарби; З одного тіста; З паршивої вівці хоч вовни жмут;. З пустого в порожнє переливати; Зуби проїсти;. І в вус не дуги;. І за соломину вхопиться, хто топиться;. І за холодну воду не братися; Собака на сні; Піти по стопам;. Іти (плити) проти течії; Їсти очима;. Казанська сирота; Каламутити воду; Крокодилячі сльози; Лебедина пісня;. Манна небесна; Мухи не скривдив; На безриб'ї і рак риба;. Пошитися в дурні; Семеро одного не чекають; Сидіти як на голках; Синій птах; Сім п'ятниць на тиждень.



## Додаток З

**Показник:** вміння пояснювати дітям дошкільного віку зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів.

**Завдання. Тлумачення фразеологізмів**

**Процедура виконання.** Студенти працювали з індивідуальними картами, в яких було подано тлумачення фразеологізмів. Інтелектуальна карта складалася зі 100 пояснень до фразеологічних зворотів. Прочитавши тлумачення, студент мав вписати поряд фразеологізм, який на його думку, підходив до вказаного тлумачення, або його синонімічне значення. Пояснення до фразеологізмів, поданих студентам наведено в таблиці.

**Інтелектуальна карта на з'ясування рівнів розуміння майбутніми вихователями фразеологізмів**

	Тлумачення фразеологізму для дітей дошкільного віку	Фразеологізм
1	Неприбране приміщення, безлад у справах	
2	Дуже сильно комусь дістається за поганий вчинок	
3	Найуразливіше місце людини	
4	Якщо хтось піде або відмовиться від виконання якоїсь справи, або від участі у якомусь заході, інші учасники від цього лише виграють, або просто не будуть засмучуватися	
5	Пройшло дуже багато часу, що вже важко згадати основні події, та взагалі, коли це відбувалося	
6	Тривалі відносини з людиною, коли здається, що абсолютно все про неї знаєш і в усьому можеш на неї покластися	
7	Зробити щось без відома людини, яка начебто приймала в цьому участь. Інформувати учасника подій після того, як справу вже зроблено	
8	Лінуватися, нічого не робити, ледарювати	
9	Не докладаючи зусиль, нічому не навчишся	
10	Самотня людина, в якій немає близьких родичів, іноді так кажуть, коли у людини немає знайомств в якійсь сфері	
11	Про не дуже розумну людину	
12	Коли людині не вистачає ні нащо часу, а хочеться зробити дуже багато	
13	Діяти рішуче, починаючи з найважливішого	
14	Про людину відчайдушну, відважну, яка нічого не боїться	
15	Надія на те, що і для нас настануть кращі часи, що ми зможемо досягнути бажаної мети.	
16	Так говорять коли щось давно зникло, або безповоротно втрачено.	
17	Вислів про штучно роздуті події, сварку через дрібниці.	
18	Підняти сварку, крик, колотнечу	
19	Збіговисько, шум, безладдя, метушня	
20	Коли хтось бажає комусь чогось гарного, світлого, той кому бажають у відповідь каже...	
21	Роз'єднати, посварити когось	
22	Невміла послуга, що завдає лише прикрасі людині, яка нею користується	

23	Про людину в якій немає музичного слуху, музичних здібностей	
24	Серйозні, значні справи роблять без зайвого поспіху.	
25	Іронічна характеристика поважної, впливової особи або тієї яка тільки здається такою	
26	Побажання тому, хто одержує можливість проявити власні неабиякі здібності, талант	
27	Викривати кого - небудь у нечесних справах	
28	Говорити про щось у чому достеменно невпевнений	
29	Вигадувати, говорити що – небудь, запевняти в чомусь, не спираючись на факти	
30	Іронічно про складні для розуміння речі, питання.	
31	Про людину, яка вміє уміло уникати покарання, звинувачень, навіть коли справді завинила.	
32	Прочитати або вивчити щось до кінця	
33	Про сміливу, відчайдушну людину, здатну ризикувати	
34	Про маленьку дитину яка дуже багато вміє	
35	Ставити когось або щось на перше місце	
36	За образу слабого безневинного, кривдник обов'язково буде покараний	
37	Треба завжди учитись, у будь якому віці	
38	Щоб заробити на життя потрібно багато працювати розраховуючи, при цьому лише на самого себе	
39	Вислів про лицеміра, який під маскою доброзичливості приховує підступні наміри	
40	Заради успіху, досягнення мети треба сміливо братись за обрану справу, тоді гарантованим є успіх	
41	Робити безпідставні, нічим не обґрунтовані висновки	
42	Вислів про того, хто все знає	
43	Побити, покарати когось за якусь провину	
44	Перешкоджати комусь щось зробити	
45	Неприємно слухати когось, коли він розповідає використовуючи ненормативну лексику, або щось неприємне	
46	Так кажуть про людину, несправедливо оцінену нижче її можливостей	
47	Намагатися одночасно здобути успіх у двох справах, та при цьому не зробити жодної	
48	Обіцяти зробити що – небудь, але не виконати	
49	Голод змушує робити щось проти волі, не так, як хочеться.	
50	Нестримний сміх	
51	Бути неуважним, роздивлятися навкруги безцільно	
52	Бути бадьорим, життєрадісним, упевненим	
53	Про дуже далеких або навіть сумнівних родичів	
54	Про щось красиве, але доступне що не дуже дорого коштує	
55	Не звертати уваги на когось, ставитись байдуже	
56	Не помічати в комусь негативних явищ	
57	На все є своя причина	
58	Так називають людину, в якій погана пам'ять	

59	Про почуття тривоги, туги, скорботи за кимось, чимось	
60	Почуття тривоги, сильного занепокоєння	
61	Не проявляти самостійності у прийнятті рішень	
62	Життя це складна справа, трапляються різні життєві перешкоди	
63	Неприємності, клопіт. Людина сама собі ускладнює життя	
64	Морочити голову, переводити розмову в інше русло	
65	Осуджувати когось	
66	Про людину, яка не визнає загальноприйнятих норм, правил поведінки	
67	Не використовувати свої здібності повною мірою	
68	Перекусити, вгамувати голод	
69	Запам'ятати на все життя, надовго. Закарбувати в пам'яті.	
70	Щось заборонене, до чого людина не має доступу	
71	Про людину яка вміє переконати, та у якої на все готова відповідь	
72	Людина повторює лише те, що чула сама. Це може бути і неправдива інформація.	
73	Заплутатися, помилитися	
74	Пристосуватися до оточуючих умов	
75	Потрапити з однієї халепи в іншу.	
76	Домагатись свого з великими перепонами, труднощами	
77	Розповідаючи про щось, перебільшувати	
78	Про людей, які схожі поглядами, ставленням до життя, своїми релігійними чи філософськими уподобаннями	
79	Отримати якусь користь від людини чи від події на свою користь. Краще щось, аніж нічого	
80	Займатися нікому не потрібною справою, робити нудну справу багаторазово повторюючи свої дії, які не призводять до результату	
81	Робити якусь справу, при цьому досконало все знати	
82	Про людину, яка знає, що комусь потрібна її допомога, але не звертає на це уваги.	
83	У складні часи, у безвиході людина хапається за будь яку можливість покращити своє становище	
84	Нічого не робити, чекати що все зробиться саме по собі	
85	Про людину, якій щось непотрібно, але вона нікому це віддасть, і сама цим не скористається	
86	Наслідувати кого-небудь буквально, вдаючись до найменших деталей	
87	Діяти не так як всі звикли; всупереч загальноприйнятих нормам	
88	Дивитись на когось, або на щось дуже пильно, намагаючись побачити найменші дрібниці	
89	Про людину, яка вдає з себе нещасну, аби когось змусити пожаліти її.	
90	Вносити розлад, неспокій	
91	Лицемірно співчувати чийсь біді	

92	Останній твір митця. Остання пісня (книга, картина, фільм тощо)	
93	Те, що дається людині дуже легко, без докладання певних зусиль	
94	Про лагідну смирну людину, яка ніколи в житті нікого не образила	
95	Задовольняйся тим що є	
96	Поставити себе в незручне, смішне становище	
97	Коли багато людей не хочуть чекати одну людину	
98	Нервуватися, виявляти занепокоєність	
99	Символ щастя та відродження	
100	Людина, яка змінює свої думки по декілька разів на день, тиждень. Кожного разу висловлює нові бажання	

**Ключ до індивідуальної карти:** 1. Авгієві стайні; 2. Аж пір я летить; 3. Ахілесова п'ята; 4. Баба з возу - кобилі легше; 5. Багато води сплигло; 6. З'їсти пуд солі; 7. Без мене мене женили; 8. Бити байдики; 9. Без муки немає науки; 10. Без роду й племені; 11. Без сьомої клепки в голові; 12. Бідному ніч коротка; 13. Брати бика за рога; 14. Буйна головонька; 15. Буде і на нашій вулиці свято; 16. Було та загуло; 17. Буря у склянці води; 18. Бучу збивати; 19. Вавилонське стовпотворіння; 20. Вашими устами та мед пити; 21. Вбивати клин; 22. Ведмежа послуга; 23. Ведмідь на вухо наступив; 24. Велике древо поволі росте; 25. Велике цабе; 26. Великому кораблю – велике плавання; 27. Виводити на чисту воду; 28. Баба надвоє наворожила; 29. Висмоктувати з пальця; 30. Висока матерія; 31. Виходити сухим з води; 32. Від дошки до дошки; 33. Відвага мед п'є; 34. Від горшка два вершка; 35. Віддати пальму першості; 36. Віділлються вовкові овечі сльози; 37. Вік живи , вік – учись; 38. Вовка ноги годують; 39. Вовк в овечій шкурі; 40. Вовків боятися – в ліс не ходити; 41. Ворожити на бобах; 42. Всевидяче око; 43. Всипати перцю; 44. Вставляти палиці в колеса; 45. Вуха в'януть; 46. Гидке каченя; 47. За двома зайцями; 48. Годувати обіцянками; 49. Голод не тітка; 50. Гомеричний сміх; 51. Ловити гав; 52. Тримати хвіст бубликом; 53. Десята вода на киселі; 54. Дешево та сердито; 55. Дивитися крізь пальці; 56. Дивитися крізь рожеві окуляри; 57. Диму без вогню не буває; 58. Дівоча пам'ять; 59. Душа болить; 60. Душа (серце) не на місці; 61. Жити чужим розумом; 62. Життя прожити – не поле перейти; 63. Заварилася каша; 64. Заговорювати зуби; 65. Закидати камінням; 66. Закон не писаний; 67. Закопувати свій талант; 68. Заморити черв'ячка; 69. Зарубати на носі; 70. За сімома печатками; 71. За словом в кишеню не лізе; 72. За що купив, за те продаю; 73. Збитися з пантелику; 74. З вовками жити – по –вовчому вити; 75. З вогню та в полум'я; 76. З горем пополам; 77. Згущувати фарби; 78. З одного тіста; 79. З паршивої вівці хоч вовни жмут; 80. З пустого в порожнє переливати; 81. Зуби проїсти; 82. І в вус не дути; 83. І за соломину вхопиться, хто топиться; 84. І за холодну воду не братися; 85. Собака на сіні; 86. Піти по стопам; 87. Іти (плити) проти течії; 88. Їсти очима; 89. Казанська сирота; 90. Каламутити воду; 91. Крокодилячі сльози; 92. Лебедина пісня; 93. Манна небесна; 94. Мухи не скривдив; 95. На безриб'ї і рак риба; 96. Пошитися в дурні; 97. Семеро одного не чекають; 98. Сидіти як на голках; 99. Синій птах; 100. Сім п'ятниць на тиждень.

## Додаток И

**Завдання на розуміння майбутніми вихователями змісту фразеологічних зворотів та вміння пояснювати їх значення дітям дошкільного віку**

## Додаток И.1

**Завдання. Доберіть до фразеологізмів синоніми**

**Мета:** з'ясувати сформованість умінь майбутніх вихователів розуміти лексичне та семантичне значення фразеологізмів та вміння добирати синонімічні одиниці до них.

**Процедура виконання:** студентам пропонували фразеологізми, до яких вони мали дібрати літературний відповідник у вигляді синонімів (кількість синонімів не обмежувалась).

**Пропоновані фразеологізми:** про вовка промовка; губи квасити; губу прикусити; губи копилити; вуха розпустити; за вуха не відтягнеш, Вовка ноги годують; Вовк в овечій шкурі; Вовків боятися – в ліс не ходити; Ворожити на бобах; Всевидяче око; Всипати перцю; Вставляти палиці в колеса; Вуха в'януть; Гидке каченя; За двома зайцями; Годувати обіцянками; Голод не тітка; Гомеричний сміх; Ловити гав; Тримати хвіст бубликом; Десята вода на киселі; Дешево та сердито; Дивитися крізь пальці; Дивитися крізь рожеві окуляри; Диму без вогню не буває; Дівоча пам'ять; Душа болить; Душа (серце) не на місці; Жити чужим розумом; Життя прожити – не поле перейти; Заварилася каша; Заговорювати зуби; Закидати камінням; Закон не писаний; Закопувати свій талант; Заморити черв'ячка; Зарубати на носі; За сімома печатками; За словом в кишеню не лізе; За що купив, за те продаю; Збитися з пантелику; З вовками жити – по –вовчому вити; З вогню та в полум'я; З горем пополам; Згущувати фарби; З одного тіста; З паршивої вівці хоч вовни жмут; З пустого в порожнє переливати; Зуби проїсти; І в вус не дуги; І за соломину вхопиться, хто топиться; І за холодну воду не братися; Собака на сні; Піти по стопам; Іти (плити) проти течії; Їсти очима; Казанська сирота; Каламутити воду; Крокодилячі сльози; Лебедина пісня; Манна небесна; Мухи не скривдив; На безриб'ї і рак риба; Пошитися в дурні;

**Завдання.**

**Мета:** з'ясувати вміння майбутніх вихователів пояснювати зміст синонімів за змістом фразеологічних зворотів

**Процедура виконання:** Складіть ситуацію, яв якій доречно було б використати синонім та фразеологічний зворот, який витлумачує його значення. За необхідності користуйтеся ІКТ.

**Пропоновані фразеологізми:** *рота роззявити; гав ловити; триматися руками і ногами; різати вуха; п'яте колесо до воза; пальці облизувати; і риби наловити і ніг не замочити; тедзь укусив; гладити по голівці; волосся на голові піднімається; вітру в полі шукай; кішка пробігла; кінці в воду.*

**Завдання. Фразеологічна антонімія**

**Мета:** з'ясувати сформованість умінь замінювати поданий фразеологізм антонімами.

**Процедура виконання:** до кожного з поданих фразеологізмів студенти мали дібрати літературний відповідник протилежного лексичного значення у вигляді антонімів (кількість антонімів не обмежувалась).

**Пропоновані фразеологізми:** Піти по стопам; Іти (плити) проти течії; Їсти очима; Казанська сирота; Каламутити воду; Крокодилячі сльози; Лебедина пісня; Манна небесна; Мухи не скривдив; На безриб'ї і рак риба; Пошитися в дурні; Семеро одного не чекають; Сидіти як на голках; Синій птах; Сім п'ятниць на тиждень.

## Додаток И.2

**Показник:** вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування.

### Завдання 1.

**Мета:** з'ясувати вміння студентів доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно ситуацій спілкування.

**Ситуація 1. «Спілкування з однокурсниками».** Студентам пропонується відеозапис ситуації комунікативно-мовленнєвої гри «Вгадай пісню». Завдання: 1. визначити, які засоби виразності використано учасниками відеозапису. 2. Запропонувати свій варіант використання невербальних засобів виразності, задля точнішого відгадування назви зашифрованої пісні.

**Ситуація 2.** Студентам пропонується відеозапис педагогічної ситуації «Гра в крокодил» з дітьми старшої вікової групи. Завдання: 1. Проаналізувати чи доречно вжито вихователем та дітьми невербальні засоби виразності. 2. Чи відповідають невербальні засоби виразності змісту гри (чи можна здогадатися, який саме предмет показує вихователь, діти?). 3. Порадити вихователю та дітям, які засоби виразності було б найдоречніше застосовувати для показу того чи іншого предмета.

**Ситуація 3. «Один дитиною».** Студентам пропонуються картки і зображенням міміки та жестів дитини першого року життя. Завдання: 1. Відгадати в якій ситуації спілкування було використано означені жести. 2. Запропонувати словесний супровід до міміки та жестів, які аналізуються.

**Ситуація 4. «У цирку».** Студентам пропонується відеозапис відомого міма у цирку. Завдання: 1. Скласти словесний супровід виступу міма. 2. З'ясувати чи доречні використовувані мімом невербальні засоби виразності.

**Ситуація 5. «Розкажи та покажи».** Студентам пропонується відеозапис розповіді вихователем української народної казки «Рукавичка». Завдання: 1. Визначити які невербальні засоби виразності будуть адекватними при розповіданні цієї казки. 2. Свою думку обґрунтувати.

## Додаток И.3

### Казкові зачини

1. Був цар. Він мав три сини і дочку. У царя одно око сміялося, а друге плакало.
2. Були собі чоловік і жінка, і була в них дівчина. Дуже бідно жили вони. Ходив той чоловік ловити рибу. Що пійме тої риби, то одну продасть, а другу — самі з'їдять. Так вони й жили.
3. Жив їден старий дід з сином. І дуже вони були бідні, навіть не мали чим ся вкрити.
4. Жили собі три брати — два розумних, третій дурний.
5. Один чоловік оженився, завів собі сім'ю і мав три сини, та довго щастя не велося, тому що померла його молода жінка. Остався чоловік із трьома діточками, мучився сам та й мусів знайти собі другу дружину. Взяв він молоду дівчину, яка вийшла за нього не по любові, вийшла за старого чоловіка за господарку. І не хотілося їй бути



**Додаток И.5.****Ситуація 1. «Підготовка до літературного ранку»**

«Діти, наближається Новий рік. До всіх дітей прийде в гості дід Мороз та Снігуронька. Вони будуть водити з вами хороводи, танцювати. Слухняним дітям Дід Мороз принесе подарунки. Чи люблять Ви подарунки? Але, дід Мороз також дуже любить подарунки. Давайте приготуємо для нього подарунки. Він дуже любить, коли діти розповідають йому вірші, загадують загадки, співають улюблені пісні. Давайте з вами згадаємо ваші улюблені пісні, вірші, загадки, які ми можемо подарувати діду Морозу. Всі пам'ятають, як потрібно розповідати вірші, співати пісні? Давайте дуже швидко і голосно по черзі розповімо свій вірш чи заспіваємо пісню, але головне при цьому швидко промовляти слова, щоб вистачило часу іншим дітям, оскільки дід Мороз дуже поспішає. Потрібно стати на стілець, та дуже швидко, без зупинок та на одному диханні прочитати (проспівати) свій подарунок діду Морозу. При цьому бажано не показувати своє ставлення до змісту твору. Оскільки дід Мороз може розтанути, якщо ви довго його вітатиме».

**Ситуація 2. «Екскурсія до ботанічного саду»**

Вихователь: «Діти сьогодні ми з вами підемо до ботанічного саду».

Олеся: - Маріє Петрівно, а що таке ботанічний сад?

Вихователь: «Це сад де ростуть квіти».

Маша: - «Маріє Петрівно, а там ростуть красиві квіти? Вони духмяні, ароматні?»

Вихователь: «Та ростуть квіти. Машо, прийдеш, побачиш, сама вирішиш які вони».

Коля: «Маріє Петрівно, а ви знаєте, які квіти дуже гарно пахнуть вночі, коли немає сонечка, та вся природа відпочиває? Вони так прекрасно пахнуть, що я навіть пам'ятаю цей запах напам'ять і можу його намалювати. Він золотавого кольору. А квітка схожа на прекрасну казкову фею».

Вихователь: «Коля, не вигадуй, запах не можна малювати. Діти давайте краще ми підемо до ботанічного саду та побачимо які ж рослини там є».

Оля: «Маріє Петрівно, а там можна буде доторкнутись до квітів чи дерев, спитати як їм живеться у ботанічному саду? Чи ніхто їх не ображає?»

Вихователь: «Олю, спитати в них не можна буде, вони ж не вміють розмовляти. Про це можна лише здогадатись самим. Давайте діти, хутчіш, збираємось, інакше запізнимося на вечерю».

**Ситуація 3. «Виразність понад усе» (монолог виховательки)**

Я глибоко переконана, що виразність є обов'язковою якістю мовлення вихователя. Виразне мовлення привертає увагу дітей, засвітлює яскравий вогник у душі та свідомості дитини. Виразне мовлення є невичерпним джерелом енергії слова, краси мовлення, невщухаючої безмежної мрійливої радості спілкування, яке завдяки виразності сягає найвеличніших та неосяжних висот людської майстерності. Вміти розмовляти – це щастя, вміти розмовляти виразно – це подарунок долі та постійна робота над собою. Люди, давайте дарувати красу дітям. Діти – це наше майбутнє. Давайте зробимо їх життя яскравим.





## Додаток И.7

**Приклади виконання завдань студентів на констатувальному етапі за критерієм  
«Оцінно-рефлексивна компетенція»**

**Зоя П. (базовий рівень),** аналіз фрагмента конспекту заняття з розвитку мовлення на збагачення словника дітей формулами мовленнєвого етикету: *«Я вважаю, що для розвитку виразного мовлення дітей на цьому занятті можна запропонувати дидактичні вправи на розвиток мовного дихання, для того щоб діти закріпили правильний тип дихання та їхнє мовлення було виразним»*

**Карина К. (низький рівень),** аналіз фрагмента заняття з художньої літератури «Читання оповідання В.Осєєва «Чарівне слово»: *(Продивившись цей конспект заняття, я вважаю доцільним провести з дітьми бесіду про те, як треба виконувати обіцяне, також можна провести бесіду на морально-етичну тему».*

**Аналіз мовлення вихователів – практиків**

**Юлія В. (базовий рівень):** *«Я вважаю мовлення Світлани невиразним, оскільки вона повсякчас ставить неправильний наголос у словах, у неї дуже багато діалектизмів».*

**Каріна М. (низький рівень):** *«Мовлення виховательки Елеонори, яку я побачила на відео, є виразним, оскільки вона знає дуже багато мовознавчої термінології, наприклад, «текст», «дискурс», «монолог», «діалог», корисних та цікавих для дитини дошкільного віку, збагачуючи цими словами словник дитини, можна досягти виразності їхнього мовлення».*

**Аналіз власного виразного мовлення**

**Зіна В. (базовий рівень):** *«Своє мовлення вважаю невиразним, оскільки я не вживаю в мовленні зразків художньої літератури».*

**Анастасія А. (низький рівень):** *«Я думаю, мої друзі кажуть, що моє мовлення невиразне, тому, що заздрять мені. У мене є багато гарних модних речей, а в них немає».*

## Додаток К

**Інтеграція курсу «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах» в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ**

Тема	Професійно орієнтовані завдання			
	Лекційні	Практичні	Для самостійного опрацювання	Індивідуально-навчально-дослідні завдання
<b>Тема Становлення і розвиток методики організації художньо-мовленнєвої діяльності</b>				
Підтема: Костянтин Дмитрович Ушинський	Ознайомлення з педагогічною спадщиною вченого, внеском у становлення методики організації художньо-мовленнєвої діяльності оповіданнями для дітей дошкільного віку	Проведення тренінгів, веб-квестів з використанням словників мінімумів та дібраних творів К.Д.Ушинського	Побудова словників мінімумів згідно дібраних творів, за такими критеріями: (за віковими групами, за частинами мови)	Добір творів для дітей дошкільного віку, унормування дібраних текстів відповідно рекомендованого переліку за програмами «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти», «Українське довілля», «Впевнений старт»
Підтема Функції художньої літератури	Ознайомлення з функціями художньої літератури	Складання конспектів занять по ознайомленню дошкільників з дібраними творами	Унормування дібраних творів за віковими групами, укладання словників мінімумів	Добір творів на ілюстрування кожної функції, складання лінгвістичного портфоліо
<b>Тема</b>				
<b>Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільних закладах</b>				
<b>Підтема</b>				
<b>Методика ознайомлення з малими фольклорними жанрами</b>				

Мікротема	Українські народні загадки	Участь у професійно-орієнтованих ситуаціях за змістом українських загадок	Добір українських загадок: народних, авторських Укладання словників мінімумів за змістом загадок	Складання конспектів занять по ознайомленню із загадкою, що рекомендовані програмою навчання і виховання в дошкільному закладі Укладання творчих есе за змістом українських народних загадок для дорослих Презентація українських народних казок у відео та аудіо
				форматі (за змістом кожної загадки було підготовлено відео презентацію, що передбачала сприймання загадки за допомогою відео чи аудіо носіїв)
Мікротема українські прислів'я та приказки	Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з українськими прислів'ями та приказками	Участь у проведенні тренінгових занять на ознайомлення та закріплення усталених мовленнєвих кліше в активному мовленні	Добір рекомендованих програмою прислів'їв та приказок та укладання словників мінімумів за їх змістом	Розробка творчих завдань, складання конспектів занять на ознайомлення дітей дошкільного віку з прислів'ями та приказками;
Мікротема Українська народна казка. Жанри української народної казки (про тварин, чарівні, соціально-побутові)	Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з українською народною казкою	Проведення тренінгових занять, веб-квестів, кейс-стаді, спрямованих на ознайомлення сприймання усвідомлення майбутніми вихователями змісту казкових текстів	Укладання словників мінімумів за змістом українських народних казок за трьома категоріями (казки про тварин, чарівні та соціально-побутові).	Розробка творчих завдань, складання конспектів занять на ознайомлення дітей дошкільного віку з українською народною казкою
Мікротема Методика читання художніх творів	Озброєння студентів з методикою ознайомлення дітей з художніми творами;	Участь у проведенні ділових ігор, професійно-орієнтованих мовленнєвих ситуаціях за змістом художніх творів	Добір текстів українських письменників та поетів згідно рекомендованого переліку, укладання словників мінімумів експресивно-зabarвленої лексики	Складання конспектів занять з ознайомлення з художніми творами

Тема. Організація театралізованої діяльності дітей дошкільного віку	Види театралізованої діяльності дошкільників, види театрів	Проведення інсценізацій та ігор-драматизацій за змістом художніх творів. При підготовці до проведення можна користуватися словниками експресивної лексики	Добір творів для проведення інсценізацій та драматизацій за змістом художніх творів	Укладання сценаріїв для проведення творчих завдань в дошкільних навчальних закладах за змістом художніх творів
Музично - мовленнєва діяльність	Ознайомлення з видами музично-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку	Проведення музичних свят за змістом художніх творів Музикування студентів (зображення характерних рис казкових персонажів, оживлення музичних образів за допомогою музики та слова)	Опрацювання нотної грамоти, Добір музичних творів для дітей дошкільного віку, за орієнтовним переліком та за бажанням	Укладання сценаріїв проведення занять з музично-мовленнєвої діяльності за змістом художніх творів

## Семінари для викладачів мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості

### Семінар 1.

**Тема: «Форми, методи, засоби, прийоми розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів»**

#### План

- 1.Форми організації навчання у вищій школі
2. Форми роботи з КЗПОТ в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ
- 2.Методи навчання. Їх класифікація
- 3.Специфічні методи розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів
- 4.Засоби розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ

Успішність розвитку виразного мовлення залежить від дотримання педагогічних умов, добору технологій, форм, методів та прийомів.

Форма організації навчання визначається ученими (В.Краєвський, А.Хуторської, В.Гладуш, Г.Лисенко, І.Харламов та ін.) як «обмежена часовими рамками конструкція окремої ланки процесу навчання» «певна структурно-організаційна та управлінська конструкція навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання» що «визначає яким чином має бути організовано процес навчання»

Форма навчання є дидактичною категорією яка «визначає зовнішній та внутрішній бік організації навчального процесу» Зовнішніми характеристиками форм навчання, за І.Харламовим, є кількісний склад суб'єктів процесу навчання, час (регламент) та місце навчання, що регулює порядок його протікання. До внутрішніх характеристик форм навчального процесу ученим відносяться змінні модифікації тих чи тих форм, які є залежними від дібраних методів та завдань навчання.

Традиційно форми навчання класифікуються за трьома групами: індивідуальні (самонавчання, тьюторство, менторство); колективно-групові (заняття, лекції, семінари, конференції, олімпіади, майстерні, студії, гуртки, ділові ігри) та індивідуально-колективні (творчі тижні, наукові тижні, проекти)

Методи, на відміну від форм «відповідають на запитання, як навчати, визначають часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення,... характер зовнішнього виявлення функцій» того, хто навчає (викладача вищої школи) та тих хто навчається (студентів), «характер зовнішнього виявлення» функцій учасників навчального процесу, «порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу»; «характеризують змістовий, процесуальний (внутрішній) бік навчального процесу».

У лінгводидактиці (О.Горошкіна, О.Копусь, А.Нікітіна, М.Пентилюк, Л.Попова та ін.), під методом навчання розуміють «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності учасників педагогічного процесу, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань», складниками яких є: гносеологічний, матеріально-джерельний, логіко-змістовий, психологічний та педагогічний.

Метод навчання є складним явищем в структурі якого «можна виділити ряд ланок або етапів, які послідовно заступають один одного, що припускає можливість використання у кожному з них різних методичних прийомів. Як зазначає В.Дороз, «межа між поняттями методу та прийому є умовною, оскільки один і той самий спосіб діяльності вчителя відносно учнів під час навчання може бути названий і методом і прийомом».

З-поміж методів вдосконалення виразно-оцінного мовлення особистості, Д.Вагаповою, віднесено: психотренінги (удосконалення мовленнєвих умінь і навичок); рольові та ділові ігри, що імітують реальні життєві ситуації; рефлексію власної мовленнєво-мисленнєвої діяльності (аналіз записів власних висловлювань засобами відео – та аудіо-засобів); комунікативні, логічні, психологічні завдання; власна мислетворчість, що спрямоване на створення та продукування мовленнєвих висловлювань відповідно ситуації спілкування та мовленнєвого жанру.

З'ясування дефініцій «форма», «метод» дозволяє визначитися з класифікацією ефективних у дослідженні та вимагає опису та класифікації форм та методів роботи увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

форми (традиційні (індивідуальні, індивідуально-групові, групові, парні), інтерактивні, форми організації самостійної роботи з увиразнення власного мовлення); технології (проектні, інтерактивні, ігрові, тренінгові, навчання з комп'ютерною підтримкою, технології ситуативного моделювання); методи (словесні, наочні, практичні, інтерактивні, ситуативного моделювання, проектні, специфічні, спрямовані на розвиток виразного мовлення); та засоби (культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти; аудіовізуальні, візуальні, аудіативні, аудіовізуальні, допоміжні), які становили підґрунтя процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.

Схарактеризуємо основні форми розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів:

**групові:** лекція (*проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція-дискусія, лекція-ділова гра*); семінарські заняття (*семінар – дискусія, семінар – конференція, семінар – вирішення проблемних завдань, семінар – мозковий штурм*); практичні (*практичне-діалог; практичне заняття – полілог; практичне заняття – монолог; практичне заняття – мовленнєвий тренінг; практичне заняття – мотиваційний тренінг; практичне заняття – створення проектів та презентацій за змістом КЗПОТ*), лабораторні заняття (*лабораторне заняття – дошкільний майданчик; лабораторне заняття – текстовий редактор; лабораторне заняття – набуття креативного досвіду*); педагогічні студентські конференції (*веб – конференції, віртуальні конференції, конференції з обміну педагогічним досвідом*); олімпіади (*олімпіади з мовознавчих та фахових дисциплін, олімпіади з обміну практичним педагогічним досвідом роботи з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку*); робота в гуртках (*гурток «Майстерня слова», гурток «Магічна сила слова»*) та ін.;

**індивідуально-групові** (*мовленнєві тренінги роботи з КЗПОТ; мотиваційні тренінги на формування позитивної мотивації щодо увиразнення власного мовлення; тренінги на вдосконалення техніки мовлення; моделювання ігрових ситуацій; розробка рольових мовленнєвих ігор за змістом КЗПОТ*), самонавчання (*укладання електронного портфоліо за змістом КЗПОТ; укладання словників-мінімумів за змістом КЗПОТ; самовдосконалення елементів техніки мовлення; лінгводидактичний, когнітивний, лексичний, стилістичний аналіз КЗПОТ; робота з віртуальним зошитом; робота в студії звукозапису*), парні (*робота в парах: над створенням тематичних проектів за змістом КЗПОТ; з формування умінь оцінки і взаємооцінки виразного мовлення*);

**індивідуальні** (*проекування індивідуальної технології (траєкторії) розвитку виразного майбутніх вихователів; організація та методичний супровід самостійної мовленнєвої діяльності студентів з розвитку виразного мовлення*).

Однією з групових форми організації процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів ДНЗ у дослідженні є лекція.

Використання **проблемних** лекцій дозволяє: активізувати набуті теоретичні знання студентів з фахових методик; визначити теоретичні поняття дослідження (*виразність, виразне мовлення, засоби виразності мовлення, методика, мовленнєва діяльність, текст, культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст, усне мовлення та ін.*);

встановити логічні, стилістичні, лексико-семантичні зв'язки між поняттями «*виразність – образність*», «*виразність – експресивність*», «*виразність – емоційність*», «*виразність – поетичність*», «*виразність – мелодійність*» та ін.

**Лекції – діалоги** передбачають активне включення студента в їх проведення, активізацію їхньої пізнавальної діяльності; забезпечують відкритий діалог викладача і студента з актуальних проблем і розкриття сутності технологій і методик розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; озброюють майбутніх вихователів теоретичними знаннями з питань роботи з культурно-значенневими професійно-зорієнтованими текстами. Перевагою лекцій – діалогів є: стимулювання мисленнево-мовленнєвої діяльності студентів в процесі викладу матеріалу; розвиток умінь і навичок застосовувати набуті теоретичні знання з проблеми розвитку виразного мовлення в груповій дискусії; умінь виборювати власну точку зору щодо доцільності чи недоцільності використання того чи того методу / прийому в розвитку виразності мовлення.

**Лекції удвох** проводяться спільно викладачами споріднених навчальних дисциплін (наприклад «Культура мовлення та виразне читання» + «Дитяча література», «Культура мовлення та виразне читання» + «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах» та ін.). Метою цих лекцій є поглиблення теоретичних знань студентів на засадах міждисциплінарної інтеграції. Означена форма організації навчального процесу забезпечує сприйняття теоретичного матеріалу на основі встановлення міжпредметних зв'язків.

**Лекція – консультація** передбачає наближення змісту лекційного матеріалу до практико-орієнтованої діяльності майбутніх вихователів. Варіантами лекцій-консультацій є: веб-лекція, онлайн-лекція-педагогічна конференція, методична лекція.

Проведення **лекцій – візуалізацій** передбачало ілюстрування викладу теоретичного матеріалу схемами, опорними відео-слайдами, відео-кейсами, електронними таблицями, ілюстрацій використання яких: активізувало сприйняття матеріалу.

**Семінарські заняття** - «створення студентами власних освітніх продуктів в ході колективно-групової комунікації»).

**Практичні заняття** - закріплення, вдосконалення умінь і навичок виразного мовлення і читання майбутніх вихователів.

**Лабораторні заняття** - поглиблене відпрацювання умінь і навичок виразного мовлення й читання; включення студентів у мовленнєву діяльність в умовах максимально-наближених до професійної. Лабораторні заняття проводились як в університеті так і в дошкільному закладі.

**Педагогічні студентські конференції.** Проведення студентських конференцій дозволяє: 1. Підвищити рівень позитивної мотивації у майбутніх вихователів щодо увиразнення їхнього мовлення. 2. Організувати спілкування студентів експериментальних груп в рамках роботи секцій з проблем розвитку виразного мовлення в трьох напрямках: перший – проблема розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та вихователів практиків; шляхи вдосконалення методики розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку (аналіз сучасних досліджень, методик, технологій, методичних рекомендацій, досвіду роботи вихователів).

**Індивідуально-групові форми з організації процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів.**

Перевага індивідуальних форм організації навчання полягає: в інтенсивному засвоєнні знань, умінь і навичок в певній галузі; врахуванні індивідуальних можливостей того, хто навчається; створенні індивідуальної програми, «освітньої траскторії» (В.Краєвський, А.Хуторської) навчання; забезпечення максимального розкриття творчого потенціалу в процесі опанування навчального предмету (курсу); поглибленому та прискореному формуванню особистісно-значущих знань, умінь і навичок в галузі предмета, що вивчається; створення, утримання та підвищення позитивної мотивації під



час навчання. Особистісні досягнення в процесі індивідуального навчання регламентуються, супроводжуються та контролюються викладачем. При чому коефіцієнт досягнень того, хто навчається є значно вищим ніж при традиційних формах організації навчального процесу у ВНЗ.

Однією з форм індивідуального навчання є **самонавчання**. Зауважимо, що використання самонавчання є ефективним за умов вже сформованих стартових можливостей того, хто навчається: мінімально-необхідний рівень сформованості предметної компетенції, в галузі навчання; відповідний рівень самомотивації навчання та наявність попереднього позитивного досвіду у самонавчанні (перемога у змаганнях, участь в олімпіадах, написання творчих робіт, висока оцінка навчальних досягнень та ін.).

Однією з індивідуально-групових форм розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів є **тренінгові заняття**, тренінги, тренінг-марафони, мотиваційні мовленнєві тренінги.

Тренінг визначається як «особливий різновид активних групових форм навчання» (А. Дербеньова, А. Кунцевська); «виховання, навчання, підготовка, тренування». Залежно від конкретного спілкування вчені (А. Дербеньова, А. Кунцевська, І. Цимбалюк) виокремлюють такі різновиди тренінгів: перцептивний, рольовий, тренінг ділового спілкування, поведінковий, тематичний, навчальний, понятійний, навичковий, комунікативний, корекційний, особистісного зростання тощо. Тренінг має за мету закріплення знань з певної галузі, багаторазове вправлення та тренування у виробленні певних, конкретних умінь і навичок.

Позитивній мотивації майбутніх вихователів до увиразнення їхнього мовлення сприяють **мотиваційно-мовленнєві** (*мотивація до увиразнення власного мовлення*), **комунікативно-мовленнєві тренінги** (*формування, вдосконалення і закріплення мовленнєвих умінь і навичок виразного мовлення*).

### **Індивідуальні форми розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.**

**Проектування індивідуального плану розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів:** якісний аналіз результатів опитування, оцінки, самооцінки власного виразного мовлення виконання експериментальних завдань студентом; визначення мовленнєвого потенціалу майбутнього вихователя (рівень техніки мовлення; володіння мовними / немовними засобами виразності в усному / письмовому, офіційному / неофіційному мовленні; вирахування коефіцієнту виразності активного та пасивного словника студента; визначення частотності вживання засобів виразності (мовних / немовних) в мовленні (усному / письмовому); обговорення зі студентом можливих шляхів мовного вдосконалення / самовдосконалення; складання індивідуальної технології (траєкторії) розвитку виразного мовлення студента; обговорення термінів виконання ІНДЗ спрямованих на розвиток виразного мовлення студента (кількість завдань, час відведений на їх виконання, кінцевий результат); методів контролю успішності процесу; прогнозування вірогідних помилок (відхилень від прогнозованого результату); отримання кінцевого результату – виразне мовлення.

**Організація та методичний супровід самостійної мовленнєвої діяльності студентів з розвитку виразного мовлення** передбачає: ознайомлення викладачів суміжних дисциплін з індивідуальною картою розвитку виразного мовлення студента; обговорення дидактичної доцільності дібраних шляхів, методів, прийомів увиразнення мовлення студента; аудіовізуальний, візуальний супровід самостійної діяльності студентів.

Найбільш продуктивними формами організації процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є раціональне поєднання індивідуальних, індивідуально-групових та групових форм навчання, оскільки це забезпечує: системність у засвоєнні знань, умінь і навичок виразного мовлення і читання;

прискорює формування когнітивно-народознавчої, мовленнєво-комунікативної, експресивно-креативної та оцінно-рефлексивної компетенції майбутніх вихователів; підвищує рівень само – та мотивації щодо увиразнення їхнього мовлення.

### **Форми роботи з культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами.**

З-поміж них: навчальне, виразне читання КЗПОТ; **аналіз тексту** (мовний, лінгвістичний, лексичний, стилістичний, лінгводидактичний); **стимуляція до креативного опрацювання КЗПОТ** (створення власних творів в усній / письмовій формі на основі вже знайомих; створення та продукування власних КЗПОТ прийомами контамінації та компіляції (поєднання кількох творів в один); **вправлення в активному уживанні мовленнєвих кліше** (казкові зачини, кінцівки, слова-повтори) КЗПОТ в розмовному / професійному, монологічному / діалогічному мовленні; моделювання, проектування, розігрування комунікативно-мовленнєвих, мовленнєвих ситуацій за змістом КЗПОТ розрахованих на увиразнення мовлення майбутніх вихователів образною та виразною лексикою).

### **Специфічні методи розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів**

**методи аналізу КЗПОТ** (лінгвістичний, лексичний, лінгводидактичний, когнітивний); **методи роботи зі словником** (робота з фразеологічними, словниками синонімів, антонімів, самостійно укладеними словниками-мінімумами за змістом КЗПОТ); **метод проектування** (створення проектів за змістом КЗПОТ; проектна діяльність спрямована на розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку); **методи роботи з фразеологічними одиницями** (семантизації значення фразеологічних одиниць); лінгвістичний експеримент на основі добору фразеологізмів; лінгвістична гра на фразеологічному матеріалі); **методи навчання аудіювання КЗПОТ** (позначки – читання КЗПОТ з маркуванням тексту (складання партитури тексту, маркування засобів виразності КЗПОТ, їх класифікація); двочастинний щоденник – заповнення колонок – уривок /коментар); **методи спрямовані на розвиток виразного мовлення** (метод асоціацій, метод продукування власних КЗПОТ; , метод складання мовних зразків для дітей дошкільного віку (розповідь, опис); метод ігрових, мовленнєвих, мовних тренінгів; створення електронного портфоліо за змістом КЗПОТ).

Методи аналізу КЗПОТ у дослідженні передбачають: формування умінь і навичок роботи студентів з КЗПОТ; визначення його дидактичного потенціалу; прогнозування успішності розвитку виразного мовлення засобами КЗПОТ.

Методи роботи зі словниками дозволяють підвищити рівень самомотивації щодо розвитку виразного мовлення та виступили методичним складником для створення електронного портфоліо за змістом КЗПОТ.

Метод проектування на відміну від традиційних методів є: по-перше, «практично-орієнтованим» (має нетрадиційну форму подання та засвоєння інформації); по-друге, підготовка проектів вирізняється «безпосередньою практичною значущістю», яка передбачає самостійний добір ефективних форм, методів, засобів роботи, прогнозування успішності очікуваного, кінцевого результату. Перевагою методу проектування в сучасній лінгводидактиці, за В.Дороз, є можливість учасників проекту: аналізувати мовні й мовленнєві одиниці; самостійно добирати мовний, мовленнєвий матеріал; використовувати отримані результати на практиці; використовувати допоміжні засоби, які супроводжують проект (діаграми, таблиці, схеми), ілюструють його, та підвищують методичну ефективність; використовувати ІКТ (інформаційно-комунікативні технології);

досягати кінцевого результату за умов виконання всіх частин проекту; виконувати завдання, які мають реальну практичну значущість; критично оцінювати свою роботу і роботу учасників проекту (В.Дороз)

Реалізація методу проектування в розвитку виразного мовлення забезпечує: підвищення мотивації майбутніх вихователів щодо розвитку власного виразного мовлення; підвищення ефективності формування умінь і навичок роботи студентів з КЗПОТ; оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; коригування індивідуальної траєкторії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів; прогнозування ефективності методичного інструментарію прогнозованому результату – розвитку виразного мовлення.

В розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів доцільними є: **інформаційно-рецептивні** (засвоєння, поглиблення, систематизація теоретичних знань майбутніх вихователів); **репродуктивні** (робота з КЗПОТ – розповідання, читання); **тренувальні** (відпрацювання умінь і навичок виразного мовлення і читання); **креативно-текстотворчі** (продукування нових КЗПОТ на основі сюжетоскладання, контамінації, компіляції); **лінгвокреативні** (синонімічні, антонімічні, словотворчі, фразеологічні); **ігрові** (лінгвістична, імітаційна, рольова)

Ефективними в розвитку виразного мовлення виступили конструктивні та трансформаційні вправи, використання яких є «надійною базою для формування лексичних, словотвірних, граматичних умінь і навичок».

Одним із методів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів є метод «кейс-стаді» або метод навчальних конкретних ситуацій. Кейс-стаді це «сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на даному етапі». З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений учбовий матеріал, що «містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики; «усебічний аналіз представленої ситуації професійно-педагогічної діяльності, що обговорюється під час відкритої дискусії і сприяє виробленню в майбутніх фахівців навичок прийняття рішень» (О. Куцевол) ; «проблемно-ситуативний аналіз, заснований на навчанні шляхом розгляду конкретних ситуацій, що сприяє удосконаленню знань, умінь і навичок...» (Е. Стародубцева).

Кейс-технологія, за визначенням лінгводидактів (О.Горошкіна, А.Нікітіна, О.Куцевол, М.Пентилюк та ін.) є дистанційною технологією «сутність якої полягає у використанні кейсів (текстових, аудіовізуальних, мультимедійних навчально-методичних матеріалів». Як інтерактивний, метод кейс-стаді може застосовуватися при: закріпленні знань та умінь, що були отримані на попередніх заняттях; розвиткові навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики.

Використання кейс-метода в педагогічному процесі дозволяє розвивати у студентів аналітичні, комунікативні навички. Перевага кейс-метода відносно традиційних, що застосовуються у навчальному процесі, є незаперечною: по-перше, кейс-метод дозволяє зацікавити студентів процесом навчання; по-друге, формує сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни; по-третє, сприяє активному засвоєнню знань та навичок Кейс-стаді передбачає «...активізацію мовленнєвої діяльності студентів,...формує постійну позитивну мотивацію, сприяє підвищенню пізнавальної активності».

Різновидом кейс-методу, є відео-кейси. На думку О.Куцевол, відео-кейси сприяють мобільності, ефективності вирішення навчальних ситуацій, та є дидактично-виправданими у мовленнєвому розвитку майбутніх фахівців.

З-поміж основних переваг відео-кейсів ученою визначаються: фіксованість ситуації, що дає змогу багаторазового перегляду; синхронність в аналізі пропонованої ситуації (у перегляді відео-кейсу одночасно може брати участь від 5 до 20 осіб); можливість використання відеокейсів у самостійній та навчально-дослідній роботі студентів.

Використання кейс-технології (аудіо-кейси, відео-кейси, аудіовізуальні кейси) у дослідженні сприяло: підвищенню рівня позитивної мотивації щодо увиразнення майбутніми вихователями власного мовлення шляхом створення в навчальному процесі ситуацій успіху. Ситуації успіху виступали психологічним активатором позитивних емоцій майбутніх вихователів, в свою чергу позитивні емоції були активатором їхньої мовленнєвої діяльності, кінцевим результатом якої було увиразнення мовлення; дидактичному унаочненню необхідності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (аналіз конкретних, відео, аудіо, аудіовізуальних кейсів дозволив максимально наблизити процес розвитку виразного мовлення до умов майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності у дошкільному навчальному закладі). Наближення ситуації навчання майбутніх вихователів до реальної професійно-мовленнєвої діяльності, прискорювало процес розвитку їхнього виразного мовлення, сприяло системності знань, підвищувало дієвість вертикальної інтеграції дисциплін фахового та мовознавчого циклу в структурі процесу розвитку їхнього виразного мовлення.

### **Засоби розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.**

Основним засобом в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів обрано культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти (КЗПОТ), специфіку та дидактичний потенціал яких було представлено у попередньому розділі.

В процесі розвитку виразного мовлення було також використано аудіовізуальні засоби навчання. Аудіовізуальні засоби навчання визначаються вченими (О.Горошкіна, А.Нікітіна, М.Пентилюк та ін.) як «група технічних засобів навчання, що використовуються в навчальному процесі, містять екранні і звукові посібники, призначені для передачі зорової та слухової інформації». Ученими аудіовізуальні засоби навчання класифікуються (О.Горошкіна, А.Нікітіна, М.Пентилюк та ін.) як: візуальні (зорові) – малюнки, відеограми, таблиці, схеми, репродукції, діапозитиви; аудіативні (слухові) засоби – фонограми (грамзаписи, магнітозаписи, радіопередачі; власне аудіовізуальні (зорово-слухові), відеофонограми – кіно, теле і діафільми зі звуковим супроводом, програми для ЕОМ.

### **Аудіовізуальні засоби розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.**

- **візуальні:** літературні картки-схеми за змістом КЗПОТ; електронна скарбничка репродукцій художників класиків та сучасних художників – ілюстраторів до КЗПОТ, що рекомендовані програмами навчання та виховання дітей дошкільного віку; схеми, таблиці, наочні таблиці, літературні картки за змістом КЗПОТ; наочні таблиці на формування теоретичних знань про засоби виразності та ін.
- **аудіативні** – грамзаписи, аудіозаписи КЗПОТ, аудіо записи мовлення вихователів-практиків, студентів, дітей дошкільного віку, аудіотексти;
- **аудіовізуальні** – відео-кейси, відеофонограми мовленнєвих, комунікативних ситуацій в дошкільному навчальному закладі; відео за змістом КЗПОТ (мультфільми, фільми, відеоролики); відео-кейси фрагментів конспектів занять в дошкільному навчальному закладі;
- **допоміжні** – зразки конспектів занять з різних розділів програми («Художня література», «Розвиток мовлення», «Ознайомлення з природою» тощо).

Використання аудіовізуальних засобів навчання дозволяє позитивну мотивацію до увиразнення мовлення майбутніх вихователів.

Одним із аудіовізуальних засобів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів є аудіотексти. Аудіотекст, за визначенням лінгводидактів (О.Горошкіна, А.Нікітіна, М.Пентилюк та ін.) витлумачується як «текст, що сприймається учнями на слух з певною навчальною метою, усвідомлення й відтворення змісту тексту. Аудіотекст характеризується відповідним інтонаційним оформленням».

Використання в розвитку виразного мовлення аудіотекстів сприяє формуванню у майбутніх вихователів формуванню когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної та оцінно-рефлексивної компетенцій як складових їхнього виразного мовлення. Отже, використання системи технологій, форм, методів, засобів дозволили оптимізувати процес розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та забезпечити його лінгводидактичну ефективність.

## Семінар 2.

### Тема: «Культурологічний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів»

#### План

1. Методологічні підходи до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.
2. Мовна картина світу майбутніх вихователів.
3. Національно-мовна картина світу майбутніх вихователів.
4. Значення КЗПОТ у формуванні національної картини світу майбутніх вихователів ДНЗ.
5. Слова – концепти українського мовлення. Їх місце в увиразненні мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.
6. Пареміологічна картина світу майбутніх вихователів ДНЗ.

Методологічні підходи до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ: системний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний.

Мовна картина світу (Л.Вайсгеберг, Сепір-Уорф, О.Потебня, та ін.). Вчення про внутрішню форму слова (О.Потебня). Національна картина світу. Слова-концепти української мови як джерело увиразнення мовлення майбутніх вихователів. Національно-мовна картина світу майбутніх вихователів. Пареміологічна картина світу. Концептосфера майбутніх вихователів ДНЗ, її структура.

**Основні поняття:** методологічний підхід, мовна картина світу, внутрішня форма слова, концепт, увиразнення мовлення, національно-мовна картина світу, концептосфера, майбутній вихователь, дошкільний навчальний заклад.

#### Рекомендована література:

1. Богданець –Білокаленко Н.І. Формування концептів – слів – знаків. Журнал «Рідна мова» . Режим доступу [http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna\\_mowa\\_uk/index.php?page=rm37](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm37).

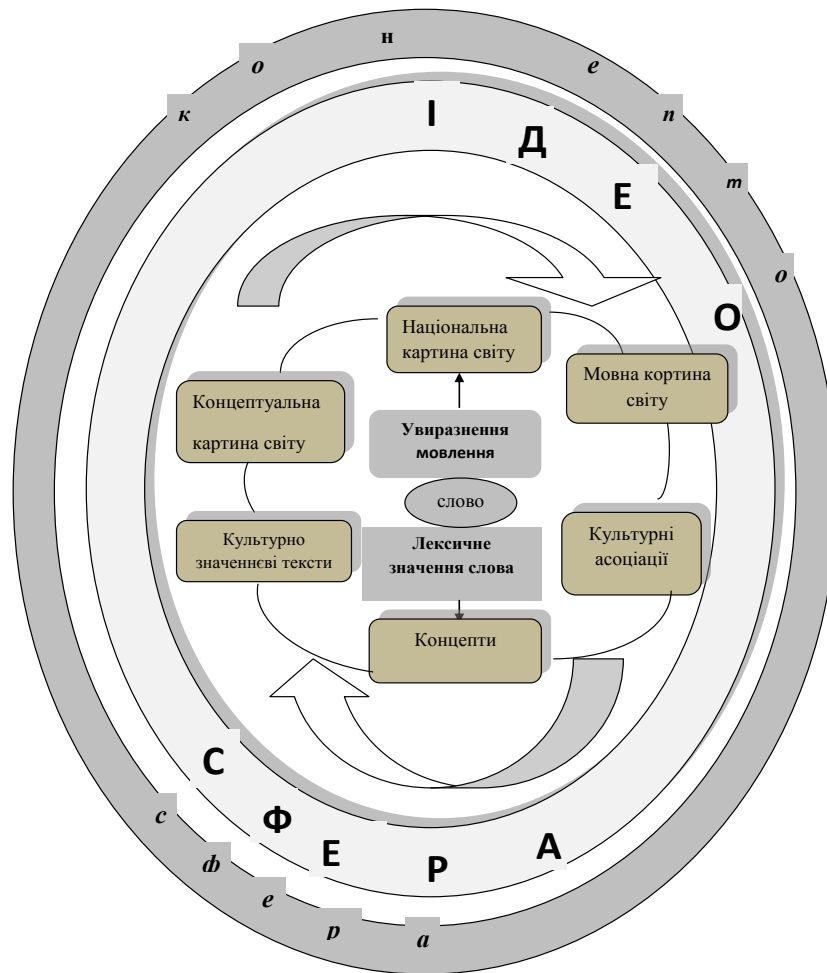
2. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.15 / І.О. Голубовська : Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 38 с.

3. Кальмук О.Р. Національна мовна картина світу та її зв'язок із пареміологічним світом. Режим доступу (<http://naub.oa.edu.ua/2014/natsionalna-movna-kartyna-svitu-ta-jiji-zvyazok-iz-paremiolohichnym-fondom-2/>)

4. Чернишенко І. А. Фактори формування національних мовних картин світу / І. А. Чернишенко // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 32. – С. 158-162.)

## Наочність до спецсемінару 2.

### Схема



**Рис. Структура концептосфери увизнення мовлення майбутніх вихователів**

### Семинар 3.

**Тема: «Текстоцентричний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»**

#### План.

1. Текстоцентричний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.
2. Текст. Основні ознаки тексту.
3. Використання тексту в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.
4. Культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст (КЗПОТ). Їх використання в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.
5. Особливості розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку засобами КЗПОТ

Проблема використання тексту як лінгводидактичної одиниці (І.Дроздова, Н.Голуб, О.Глазова, Н.Валгіна, Д.Баранник, Н.Болотнова, Л.Казанцева, Л.Кратасюк, О.Селіванова, М.Пентилюк та ін.). Текстоцентричний підхід до розвитку виразного мовлення майбутніх

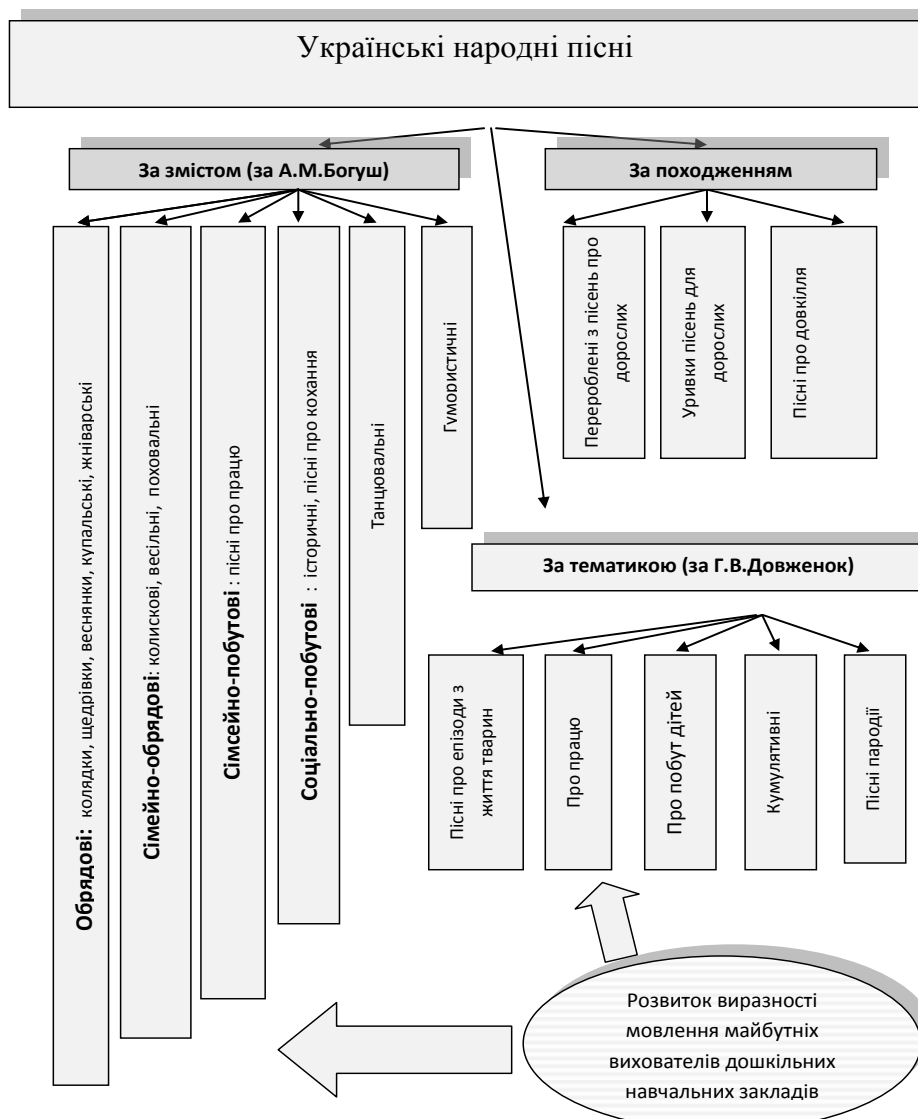
вихователів. Текст, основні ознаки тексту. Різновиди навчальних текстів (лінгвокультурологічний, фаховий, спеціальний, прецедентний, культурологічний, культурно-значеннєвий, методичний, дидактичний, навчальний,). Культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст (КЗПОТ). Критерії добору КЗПОТ для розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Використання КЗПОТ у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Логоепістема, її характеристика (семіотичність, символічність, приналежність до символів). Культурологічне підґрунтя вираження мовлення майбутніх вихователів ДНЗ логоепістемами. Екстралінгвістичний контекст логоепістемати. Дискурс. Ознаки професійного дискурсу.

#### Рекомендована література:

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы /В.В.Воробьев. -М.: Изд-во российского ун-та дружбы народов, 1997. -332 с.
2. Голуб Н.Б. **Процес текстотворення як головний елемент риторики /Н.Б.Голуб. [Електронний ресурс]. //Режим доступу <http://vuzlib.com/content/view/169/84/>.**
3. Н.А.Горбачева. Текстотцентрический подход к формированию коммуникативных умений и навыков учащихся [Електронний ресурс] Режим доступу [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Gorbacheva.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Gorbacheva.pdf).
4. Дроздова І.П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»/ Ірина Петрівна Дроздова. – Херсон.,2011 . – 450 с.
5. Єщенко Т.А. Роль тексту і дискурсу у формуванні професійного мовлення студентів технічних спеціальностей / Т.А.Єщенко// Наукові праці ДОННТУ. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія». - № 1(13). - 2013. –с. 1-7.
6. Колесник К.В. Применение лингвокультурологического подхода в обучении новогреческого языка в общеобразовательных учебных заведениях Украины /К.В.Колесник // Наукові записки. Серія «Педагогіка» -2014. - № 1 С. 93-99.
7. Колосовская Е.В. Место дискурсивной практики в образовательной школе. / Евгения Викторовна Колосовская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. - №2 (6). - С.80-85.
8. Костомаров В.Г. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблениемм конца XX века / В.Г.Костомаров, Н.Д.Бурвикова. –СПб.: Златоуст, 2001. -72 с.
9. Кратасюк Л.М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів. Автореферат дис. канд.. пед. наук. 13.00.02/ Людмила Миколаївна Кратасюк. - К., 2011. 24 с.
10. Матвеева Т.В. Функциональные стили аспекте текстовых категорий / Тамара Вячеславовна Матвеева. – Свердловск: Уральский университет, 1990. – 624 с.
11. Мигненко М.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих: дисс. Канд..пед наук: спец. 13.00.08 / М.А.Мигненко. –Тольятти, 2004. -207 с
12. Перхайло Н. Текстотворча компетентність у світлі інноваційної освітньої парадигми [Електронний ресурс]. Режим доступу [http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad\\_11\\_3\\_2\\_25.pdf](http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_25.pdf)
13. Прохорова О.И. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку / О.И.Прохорова // Русский язык за рубежом. -№3. -2001. [Электронний ресурс]/ Режим доступа <http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001>
14. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. /Елена Александровна Селиванова// К.Брама. –Изд Вовчок О.Ю., 2004. – 336 с.

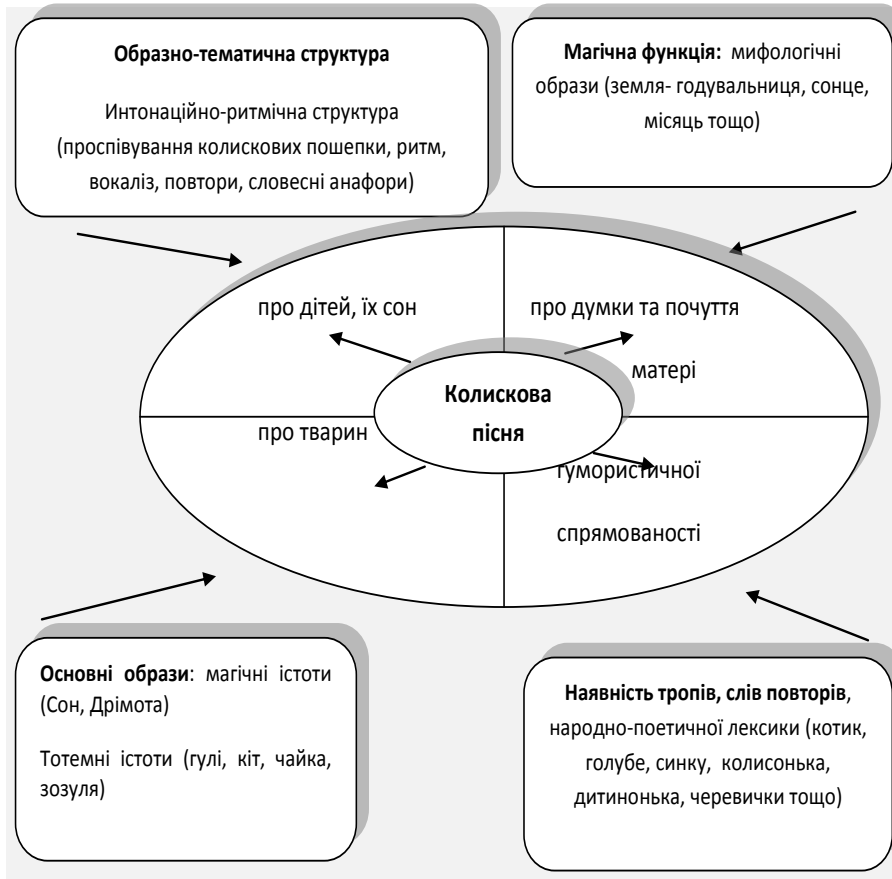
15. Суворова С.Л. Феноменология исследования понятий «дискурс» и «педагогический дискурс». / Светлана Леонидовна Суворова// Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – Вып.№ 4 (263) . -2012. – С. 84- 87.
16. Туркевич О.В. Особливості використання культурологічних текстів у процесі навчання української мови як іноземної // Оксана Туркевич// Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2008. Вип. 3. - С. 277–280.
17. Ходякова Л. А. Методика интерпритации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Т. 2. Психолого-педагогические науки. – С.76–81.
18. Хомаєва А. В. Лінгвокультурологічна компетенція як компонент сучасного навчання англійської мови / А. В. Хомаєва // ІХ всеукраїнська науково-методична конференція студентів і молодих науковців «Прикладна лінгвістика 2013: проблеми та рішення». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.nuos.edu.ua/catalog/lectureDetail?conferenceId=19967&lectureId=21798>
19. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів / Лариса Шиянюк // Вісник Львів. ун-ту серія філол. 2010. вип. 50. с. 371-377.

### Слайди до семінару 3

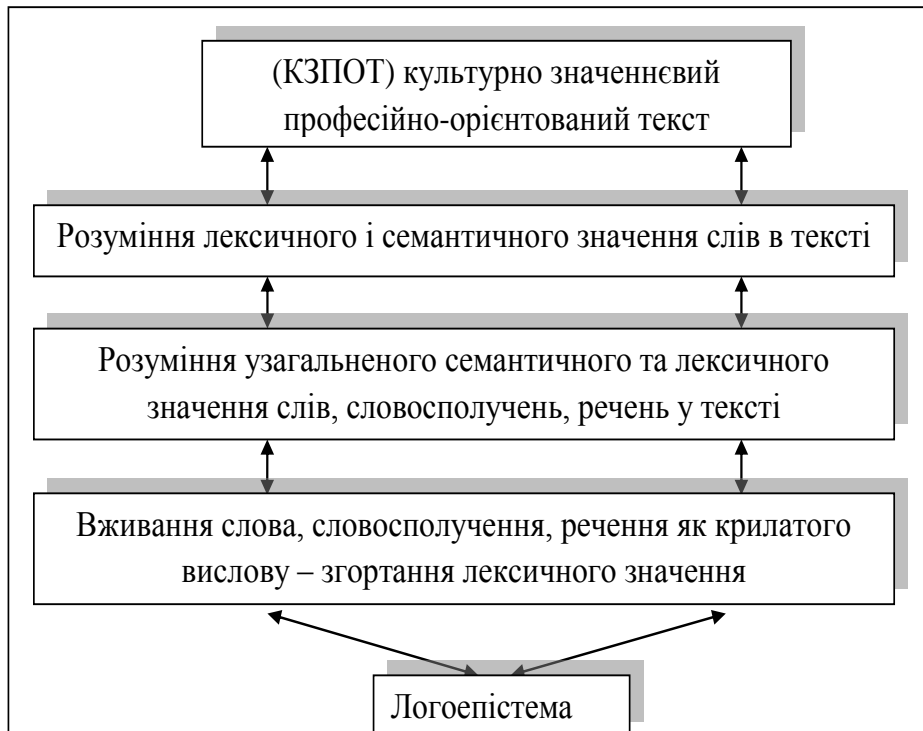


**Слайд Класифікація текстів українських народних пісень**





**Слайд Жанрові особливості текстів колискових пісень (за класифікацією Г.В.Довженок)**



**Тематика семінарів з інтеграції дисциплін «Теорія і методика музичного виховання»  
та «Культура мовлення та виразне читання»**

<b>Тема спецсемінару</b>	<b>Інтегровані поняття з курсу «теорія і методика музичного виховання»</b>	<b>Інтегровані поняття з курсу «Культура мовлення та виразне читання»</b>
Засоби виразності мистецтва слова та музики. Спільне, та відмінне. Синтетичність мистецтва слова та музики.	<b>Тема: Музика як вид мистецтва</b> Засоби виразності: темп, ритм, тембр, образ, музичний образ, художній образ, звуковий образ, виразність, динаміка звучання, та ін.	<b>Тема: Засоби виразності мовлення. Їх класифікація</b> Літературний образ, звуковий образ, засоби виразності мовлення
Український народний фольклор для дітей дошкільного віку: характеристика, форми, жанри	<b>Тема: Види і жанри музики</b> Фольклор, музичний фольклор, види, жанри музичного мистецтва та мистецтва слова.	<b>Тема: Особливості читання творів різних жанрів</b> Літературний фольклор, види, жанри фольклору.
Національний фольклор, його особливості. Засоби виразності національного фольклору для дітей дошкільного віку в музичному та літературному мистецтві	<b>Тема: Дитяча музична література</b> Музичний фольклор, музичний національний дитячий фольклор, музичний фольклор України, колискові, забавлянки, пісні-монологи, пісні-діалоги, щедрівки, колядки, жнивварські тощо.	<b>Тема: Особливості читання творів різних жанрів</b> Фольклор, фольклор України, колискові, забавлянки, пісні-монологи, пісні-діалоги, щедрівки, колядки, жнивварські тощо.

## Додаток М

## Додаток М.1

## Словники-мінімуми за змістом КЗПОТ (скорочена версія)

## «Словник-мінімум за змістом колискових пісень».

## - Молодша група

- Колискова «Люлі, Люлі, Люлі –ляй»: *пташечка, сон приходить, віконце.*

**Словник-мінімум за текстами українських народних казок.**

- Колискова «Ой ходить сон коло вікон»: *Дрімота, будинок, малюк, малесенький, колисочка, головонька, личко.*

- Колискова «Котику сіренький»: *котику сіренький, біленький, волохатий, дитя, воркотати, дрімота, люлі- люлі.*

**Українська народна казка «Рукавичка»:** *цуценя, рукавичка, мишка-шкряботушка, лягушка – квакушка, вовчок-сірячок, вовчок-сірий бочок, лисичка-сестричка, кабан-кликан, ведмідь-набрідь.*

**Українська народна казка «Колобок»:** *колобок, засіки, борошенце, гарненько, призьба, зайчик, зайчик-лапанчик, пісенька, по засіку метений, із борошна спечений, вовчику-братуку, ведмедуку, сідай мені на язик.*

**Українська народна казка «Ріпка» (Полтавщина):** *давно – предавно, Марушка, собака Жучка, кіт Мурчик, ріпка, бабка, дідка, солодка, кріпка, велика-превелика, тягне-потягне, витягнуть не може, кицька, мишка, Жучка.*

**Українська народна казка «Ріпка» (версія Івана Франка):** *дід Андрушка; баба Марушка; донечка Мінка; собачка Хвінка; товаришка; кицька Варварка; вихованка; мишка Сіроманка; велика грядка; грабельки; набравши води полон рот; до життя охоти додавав; зелений чуб; ріпка, як дідова голова; сорочка, спідничка, сидить в землі, як пень; лапка; собачка; мишка; хвостик; шусть у шпарку.*

**УНК «Солом'яний бичок»:** *солом'яний бичок; майдан; майданник; мички прясти; кужіль; бичок-третьок, з соломи зроблений, смолою засмолений; обідраний; пасись-пасись бичку, на травіці, поки я мички попряду; зайчик-побігайчик; м'якенька, тепленька, рукавичка.*

## Середня група

**Оповідання «Пелюстка і квітка» (В. Сухоминський):** *найголовніша, муравлик, найкраща, тоненькі пелюстки.*

**Оповідання «Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку»:** *глибоке озеро, великий білий лебідь, срібляста рибка, лебедю, красеню білокрилий, велетню чорнодзьобий, зелена жабка, жабка-скрекотушка, горобчик-молодчик, маленька дівчина, швиденько, горобчикові, старенькі черевики.*

**Наталя Забіла «Біла шубка»:** *Стрибайчик, побігайчик, хвалько, зайчик-вихвалійчик, найрозумніший, найспритніший, вихвальки, дрібнота, зелений куцик, молоденький, задоволений, пожовкло, посіріло, листя пооблітало, зайчик гукає, товстий, пухнастий, пухнастіший, сіра шубка, дзеркальце, сіра, непоказна одежина, блискуча, біла шубка, чудове убрання, найгарніше зайченя, прожогом вискочити, земля біла, куці білі, дерева білі, блищати на сонці, високий дуб, пригріло сонечко, перший сніг, сірий, рудий,*

сухе листя, трава, аж очі вбирає, свіже повітря, занадто показна, хвалькувата пісенька, чорний, недобачати від старості, руде листя, свіжа зайчатина, чепурун, гарний комір, захисна, непомітна, стати в пригоді, побігайчик, шубка – біла, зимова, непомітна, сіра, захисна гарна, літня.

### Старша група.

Словники-мінімуми за текстами українських народних казок

**Українська народна казка «Золотий черевичок»:** зернятко, Ганна-панно, пожурився-пожурився, сидіти згорнувши руки, причепуритися, поплаче нишком, коверзує, ледащо, криничка; вода, чиста, як сльоза; зім'яти, потрапати, потіпати, попрясти, зубами заскреготіти, донечко; мичку спрядеши, а не спрядеши, то й так принесеш, нетіпахо, вербо, яра, відчинися, гарно-гарно, князівна, королівна, князенко, дрантя, паночка як сонце гарна, панночка, як сонце сяє, маленький, золотий черевичок, ніженькі біленькі, задрипо, опудало».

**Українська народна казка «Мудра Оленка»:** зласкавився, як кіт наплакав тієї роботи, прудкіше, ситніше над панські кабани, миліше за гроші, ситніша над усе – земля, прудкіша над усе – думка, швиденько, сердешний, стеблинка, драний, прицькувати, світлиця.

Загадки. **Тема «Явища природи»:** Золота діжа, праліс (Сонце); Без рук, без ніг, а двері відчиняє (Вітер); повна ніч паляниця, посередині книш (зорі, місяць); **Тема «Овочі»:** в сто сорочок одіта серед літа (капуста); без рук, без ніг; пнеться як батіг (квасоля); без вікон, без дверей, повна хата людей (гарбуз); без рук, без ніг, а вилізе на пліт (гарбуз); дівка в коморі, коса надворі (морква). **Тема «Тварини»:** хвостик, як ниточка; сама, як калиточка; очі, як насінинки (миша).

Оповідання **«На зеленій гілці пташка співала», Марія Підгірянка:** звучна, милозвучна, звучна співанка, пташка співуча, клітка блискуча, водичка, опустити крильця, серденько, золота клітка, клітка-могила, втішно задзвеніла співанка.

**«Чорноморденький», Оксана Іваненко:** небезпечні часи, вухами не ворушити, сірий зайчик, чорна плямочка, розумні промови, стара зайчиха, зелений світ, славиться розумом, сосновий бор, розумна зайчиха, чорноморденький зайчик, неслухняний, легковажний, бідний заячий рід, мисливські собаки, задні ноги, маленьке зайчатко, довгі вуха, зайча засоромилось, легенький рух, шарудіння, голодний вовк, хитра лисиця, сердитий собака, противне листя, найбільша ведмедиха, старий дуб, чудовий барліг, мухи злючі-презлючі, красивіший, скорчити зворушливу мордочку, чемненько спитати, морквичка, ходити ходором, забута морквичка, зелена ялинка, мудра зайчиха, котиться немов білий м'ячик, совине дерево, ведмежий барліг, перший кущик, довгі ноги, тримати вухо насторожі, вскочити прожогом, пухке, біле, красивий, засоромлений, неслухняність, легковажність.

## Додаток М.2

## Словник-мінімум фразеологізмів (скорочена версія)

Авгієві стайні.	Висока матерія	З'їсти пуд солі
Аж жаль бере	Виходити сухим з води	За двома зайцями
Аж земля дрижить	Від горшка два вершка	За сімома печатками
Аж пір я летить	Від дошки до дошки	За словом в кишеню не лізе
Аж у піт кинуло.	Відбиватися і руками і ногами	За що купив, за те продаю
Аж шкура болить	Відбити охоту	Заварилася каша
Ахілесова п'ята	Відвага мед п'є	Заговорювати зуби
Баба з возу - кобилі легше	Відвести очі	Закидати камінням
Баба надвоє наворожила	Відвести погляд	Закон не писаний
Бабині літо	Віддати пальму першості	Закопувати свій талант
Багато води сплигло	Віддати сторицею	Заморити черв'ячка
Без году тиждень.	Віділлються вовкові овечі сльози	Зарубати на носі
Без душі	Відірвати голову	Збитися з пантелику
Без зайвих слів	Відкрити душу.	Згущувати фарби
Без мене мене женили	Вік живи , вік – учись	Зуби проїсти
Без муки немає науки	Вітер у голові	І в вус не дуги
Без роду й племені	Вовк в овечій шкурі	І за соломину
Без сьомої клепки в голові	Вовка ноги годують	вхопиться, хто топиться
Без ума	Вовків боятися – в ліс не ходити	І за холодну воду не братися
Бити байдики	Ворожити на бобах	І карти в руки
Бігти не чуючи ніг	Всевидяче око	І сміх і сльози
Бідному ніч коротка	Всипати перцю	І сміх, і гріх.
Біла ворона.	Вставляти палиці в колеса	І стіни мають вуха
Біла пляма	Вуха в'януть	Істи очима
Бісики пускати	Гидке каченя	Їсти очима
Блимати очима.	Годувати обіцянками	Іти (плити) проти течії
Блудний син	Голод не тітка	Іти по п'ятах
Брати бика за рога	Гомеричний сміх	Казанська сирота
Буде і на нашій вулиці свято	Двічі літа не буває	Каламутити воду
Буйна головонька	Десята вода на киселі	Комар носа не підточить
Було та загуло	Дешево та сердито	Крокодилячі сльози
Буря у склянці води	Дивитися крізь пальці	Лебедина пісня
Бучу збивати	Дивитися крізь рожеві окуляри	Ловити гав
Вавилонське стовпотворіння	Диму без вогню не буває	Манна небесна
Вашими устами та мед пити	Дівоча пам'ять	Мов муха в окропі
Вбивати клин	Докласти рук	Мухи не скривдив
Ведмежа послуга	Душа (серце) не на місці	На безриб'ї і рак риба
Ведмідь на вухо наступив	Душа болить	На всі руки майстер
Велике древо поволі росте	Жити чужим розумом	Наче й не було
Велике цабе	Життя прожити – не поле перейти	Не з руки
Великому кораблю – велике плавання	З вовками жити – по – вовчому вити	Не кажи гоп, поки не перескочиш
Виводити на чисту воду	З вогню та в полум'я	Ні до чого руки не стоять.
Виколупати з пальця	З горем пополам	Палець об палець не
Вилазить боком.	З неба впасти	
Вимотувати кішки.	З одного тіста	
Висмоктувати з пальця	З паршивої вівці хоч вовни жмут	
	З пустого в порожнє переливати	

Піти по стопам	Сім п'ятниць на тиждень	вдарити
Почивати на лаврах.	Сісти в калюжу під гарячу руку	Тримати хвіст бубликом
Пошитися в дурні	Собака на сні	Швидкий на руку
Розводити руками	Стояти з довгою рукою	Як без рук
Сам собі пан.		Як мед так і ложкою
Семеро одного не чекають		Як на голках
Сидіти як на голках		
Синій птах		

### Додаток М.3

#### Словник-мінімум прислів'їв та приказок (скорочена версія)

##### Прислів'я та приказки про природу

Багато снігу - багато хліба.  
 Буває март за всіх варт.  
 Буде той голодний, хто жнивами холодочку шукає.  
 В осінній час сім погод у нас: сіє, віє, туманіє, шумить, мете, гуде і зверху йде.  
 Весна днем красна, а на хліб тісна.  
 Високі гори мають глибокі доли.  
 Влітку один тиждень рік годує.  
 Вночі тріщить, а вдень плющить.  
 Восени і горобець багатий.  
 Восени і курчата курми будуть.  
 Восени ложка води, а цебер грязі.  
 Гора з горою не сходиться.  
 Гора народила мишу.  
 Грім гримить - хліб буде родить.  
 Дай полю гною - дасть хліба вволю.  
 Двічі літа не буває.  
 Де багато пташок, там нема комашок.  
 Де високі гори, там глибокі доли.  
 До першого грому земля не розмерзається.  
 З гори вскач, а на гору хоч плач.  
 З гори не треба пхати — само піде.  
 За рідною землею і в небі скучно.  
 Заступи природу дверима, то вона тобі вікном ввійде.  
 Зима без снігу - літо без хліба.  
 Зима біла, та не їсть снігу, а все сіно.  
 Зима літо з'їдає, хоч перед ним і тікає.  
 Зимне тепло - як мачушине добро.  
 Зимова днина така: сюди тень, туди тень, - та й минув день.  
 Зимове сонце - як вдовине серце.  
 Зимою бійся вовка, а літом мухи.  
 Зимою деньок, як комарів носок.  
 Зимою сонце крізь плач сміється.  
 Зимою сонце світить, та не гріє.  
 І за горами люди живуть.  
 Кинь ячмінь в болото - вбере тебе в золото.  
 Коли цвіте біб, тоді тяжко на хліб, а як мак, то не так.  
 Коси, коса, поки роса, а як роса додолу, то ми додому.

Ластівка день починає, а соловей його кінчає.  
Літо збирає, а зима з'їдає.  
Літо на зиму робить.  
Літом ногою копнеш, а зимою рукою візьмеш.  
Майська роса коням краще вівса.  
Мороз не велик, та стоять не велить.  
На небо не скочиш, а в землю не закопаєшся.  
На новий рік прибавилось дня на заячий скік.  
Не можна на небо злізти та через голову штанів скинути.  
Нема гори без долини.  
Нема тієї драбини, щоб до неба дістала.  
Овес каже: сій мене в грязь - буду я князь, а ячмінь каже: сій мене в болото - буду золото, а гречка каже: сій мене хоч і в воду, аби впору.  
Осінь муха боляче кусає.  
Пищить снігур - скоро зима буде.  
Поле бачить, а ліс чує.  
Поле має вуха, а ліс очі.  
Поля, що й курці лапкою нема де ступити.  
Посієш вчасно, то і вродить рясно.  
Посій в пору, будеш мати зерна гору.  
Прийде врем'ячко - досягає яблучко й само відпаде.  
Прийшов спас - держи рукавиці про запас.  
Природа одному мати, другому — мачуха.  
Рада б мати до дітей небо прихилити та зорями вкрити.  
Раді люди літу, а бджоли цвіту.  
Ранній пар родить пшеничку, а пізній метличку.  
Садок літом - як кожух зимою.  
Синиця пищить - зиму віщить.  
Сій овес в кожусі, жито в брилі.  
Сій хліб у годину - будеш їсти кожну днину.  
Сім год мак не родив і голоду не було.  
Сім погод на дворі: сіє, віє, мутить, крутить, рве, зверху ллє, знизу мете.  
Сніг, завірюха, бо вже зима коло вуха.  
Сумний грудень і в свято, і в будень.  
Сухий березень, теплий квітень, мокрий май - буде хліба урожай.  
Сухий марець, мокрий май - буде жито, як той гай.  
Там того поля на заячий скік.  
Тоді просо засівається, як сухий дуб розвивається.  
Трапляється і такий год, що на день по сім погод.  
У петрівку день - рік.  
Улітку дощ іде не там, де ждуть, а там, де жнуть, не там, де просять, а там, де косять.  
Хоч мороз і припікає, зате комарів немає.  
Хто в марті сіяти не зачинає, той про своє добро забуває.  
Хто полю годить, тому жито родить.  
Хто рано посіє, рано й поagne.  
Чисте небо не боїться ні блискавки, ні грому.  
Швидше жніть до обніжка, то буде пирогів діжка.  
Як багацько птиць - не буде гусениць.  
Як зазиміє, то й жаба оніміє.  
Як зелене жати, то нічого не мати.  
Як листя жовтіє, то поле смутніє.  
Як лютий не лютує, а на весну брів не хмур!

Як небесна височина, так морська глибина.  
 Як прийде марець, то замерзне старець.  
 Як прийшов май - у землю дбай, прийшов іюнь - хоч сій, хоч плюнь!  
 Як сіно косять, то дощів не просять, - самі йдуть.  
 Як у травні дощ надворі, то восени хліб у коморі.  
 Якби не зима, то б літо було довше.

### Прислів'я та приказки про тварин

Вовка боятися - в ліс не ходити.  
 Волом зайця не здоженеш.  
 Горобець маленький, а сердечко має.  
 Гусак свині не товариш.  
 Дивиться, як баран на нові ворота.  
 Жди, коли рак свисне.  
 Знай, коза, своє стійло.  
 Кожен кулик своє болото хвалить.  
 Коня кують, а жаба ногу підставляє.  
 Крутиться, як білка в колесі.  
 На те шука в морі, щоб карась не дрімав.  
 Не страши kota салом.  
 Одна ластівка весни не робить.  
 Пливе щука з Кременчука.  
 Сова хоч би літала під небеса, то соколом не буде.  
 Сорока на хвості принесла.  
 Телят боїться, а воли краде,  
 Тремтить, як миша перед котом.  
 Яйця курей не вчать.

А бійся мовчазною.  
 Без постави кінь-корова.  
 Безрога корова хоч шишкою та боднет.  
 Буває і ведмідь літає... коли з кручі зіштовхнуть.  
 Великий осел, та воду возить;  
 Вовк не пастух, свиня не городниця.  
 Вовка ноги годують.  
 Годуй корову ситніше, молоко жирніше.  
 Два ведмеді в одному барлозі не уживуться.  
 Два коти в одному мішку дружби не заведуть.  
 До собаки ззаду підходь, до коня - спереду.  
 Добрий коник не навезет на пеньок.  
 Зайця ноги носять,  
 Знає кішка, чиє м'ясо з'їла.  
 Кінь копитом дає здачі.  
 Кішки гризуться - мишам роздолля.  
 Кожна лисиця свій хвіст нахвалює.  
 Лисиця все хвостом прикриє.  
 Лисиця і уві сні курей вважає.  
 Лисиця сімох волков проведе.  
 Лисичка завжди сытей вовка буває.  
 Мимоволі заець біжить, Коли літати не на чому.  
 Не бійся собаки брехливою,



Не вір козлу в городі, а вовк у кошарі.  
 Не все коту масниця.  
 Не жени коня батогом, а жени його вівсом.  
 Не та собака кусає, що гавкає,  
 Стара лисиця приймочкою риє,  
 Худо вівцям, де вовк у пастухів.  
 Як не крутись собака, а хвіст ззаду.  
 А та, що мовчить та хвостом виляє.  
 А хвостом сліди замітає.  
 Вовка зуби годують,  
 Лисицю хвіст береже.  
 Малий сокіл, та на руках носять.  
 У корови молоко на язиці.

### Прислів'я та приказки про працю

Бджола мала, а й та працює.  
 Без діла жить — тільки небо коптить.  
 Без діла слабіє сила.  
 Без охоти нема роботи.  
 Без роботи день роком стає.  
 Без сокири не тесляр — без голки не кравець.  
 Без труда нема плода.  
 Будеш трудиться — будеш кормиться.  
 Губами говори, а руками роби!  
 Де руки й охота, там скоро робота.  
 Для нашого Федота не страшна робота.  
 Діло майстра величає!  
 Добре діло утіха, коли ділові не поміха.  
 Добре роби — добре й буде!  
 Добрий початок — половина діла.  
 Добра пряжа на скіпку напряде.  
 Добре тому ковалеві, що на обидві руки кує!  
 За один раз не зітнеш дерева враз.  
 Заклопотався, як квочка коло курчат.  
 Зароблена копійка краща за крадений карбованець.  
 Кожна птичка своїм носиком живе.  
 Коли є до чого жагота, то кипить в руках робота.  
 Коли почав орати, то у сопілку не грати!  
 Лежачого хліба ніде нема.  
 Маленька праця краща за велике безділля.  
 На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як робить.  
 На охочого робочого діло найдеться.  
 Не в цім хороша, що чорноброва, а в тім, що діло робить.  
 Не взявшись за сокиру, хати не зробиш.  
 Не дивись на чоловіка, а на його діло.  
 Не кайся рано встати, а кайся довго спати.  
 Не місце красить чоловіка, а чоловік місце.  
 Не одяга красить людину, а добрі діла.  
 Не святі горшки ліплять, а прості люди.  
 Не сокира теше, а чоловік.  
 Недаром говориться, що діло майстра боїться.  
 Печені голуби не летять до губи.

Під лежачий камінь вода не тече.  
Поки не упріти, поти не уміти.  
По роботі пізнати майстра.  
Праця чоловіка годує, а лінь марнує.  
Працює, як чорний віл.  
Працой, як коняка, а їж, як собака.  
Ранні пташки росу п'ють, а пізні — слізки ллють.  
Рання пташка росу оббиває.  
Роби до поту, а їж в охоту!  
Робить, як чорний віл.  
Роботі як не сядеш на шию, то вона тобі сяде.  
Старається, як мурашка.  
Того руки не болять, що уміють.  
Треба нахилиться, щоб з криниці води напитися.  
Труд чоловіка кормить.  
Трудова копійка годує довіку.  
Хочеш їсти калачі — не сиди на печі.  
Хто багато робив, той і багато знає.  
Хто в роботі, той і в турботі.  
Хто рано підводиться, за тим і діло водиться.  
Хто робить кривно, той ходить певно.  
Хто що вміє, то і діє.  
Хто що знає, тим і хліб заробляє.  
Чесне діло роби сміло!  
Щира праця мозолева.  
Що ранком не зробиш, то вечором не згониш.  
Щоб рибу їсти, треба в воду лізти.  
Як без діла сидіти, то можна одубіти.  
Як дбаєш, так і маєш.  
Як ручки зароблять, так ніжки сходять.

Додаток Н (Когнітивно-збагачувальний етап)

Додаток Н.1

Слайди до лекцій візуалізацій

Слайд 1.

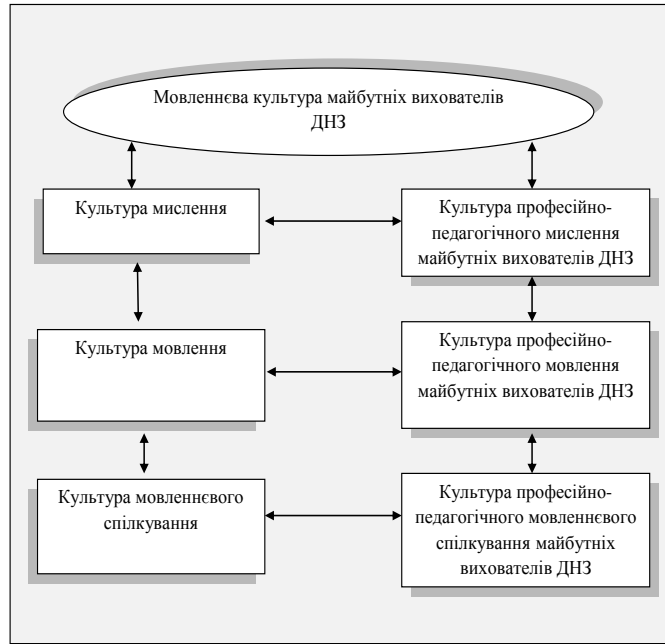
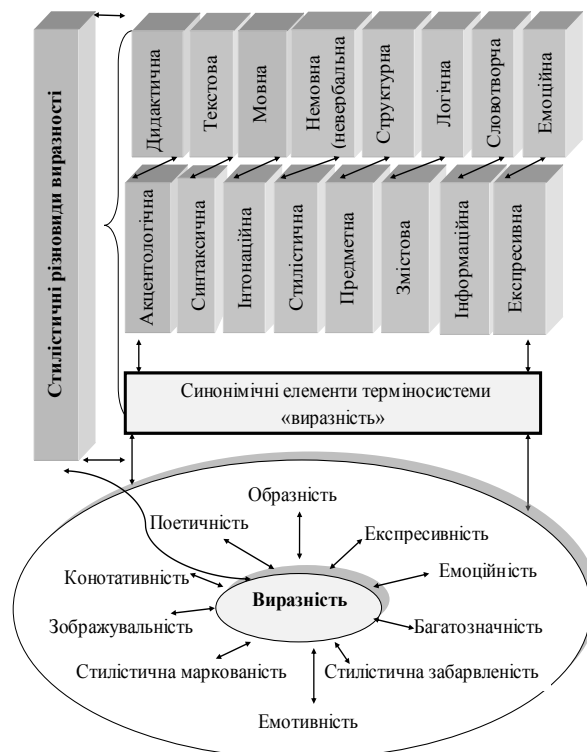


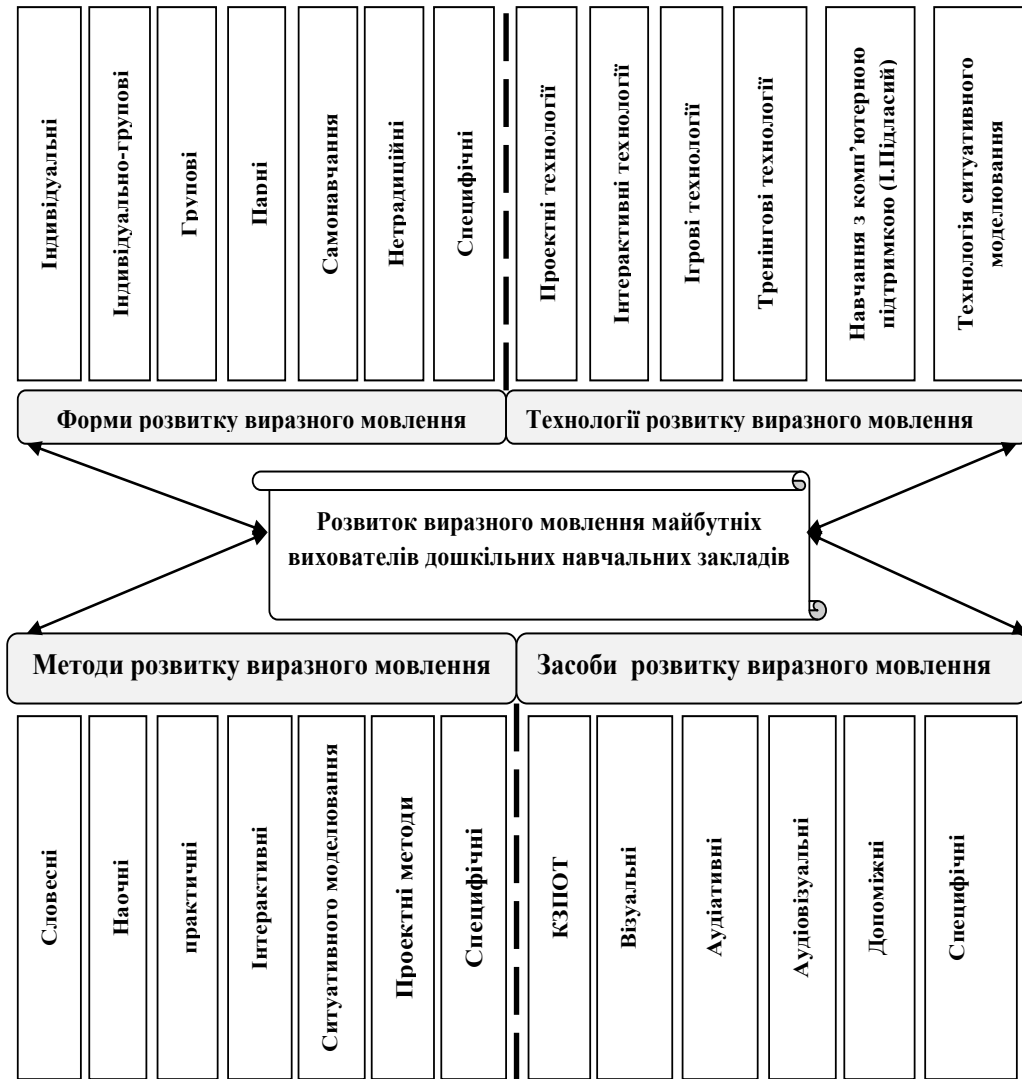
Рис. Складові мовленнєвої культури майбутніх вихователів дошкільних початкових закладів в аспекті уявлення їхнього мовлення

Слайд 2.



**Рис. Види виразності**

**Слайд 3**



**Рис. Форми, технології, методи та засоби розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

## Додаток Н.2

## Текст колискової пісні «Калачі»

*Я печу, печу, печу  
Діткам всім по калачу.  
Маком я їх потрушу,  
В піч гарячу посажу.*

## Калачі

*Випікайтесь, калачі,  
У натопленій печі, -  
Буду діток скликати,  
Калачами частувати.*

## Додаток Н.3

*Жив жучок між бур'янами.  
Жив без тата і без мами.  
Жив і жив, і не тужив –  
Жовтим листям ворушив.  
Жаба квакнула: «Попався!»  
Жук завмер, так налякався*

*Горобець, горобеня  
Галушок везуть горня,  
Горобчиха – горошину,  
Кличуть гуску на гостину.*

(Віталій Ладижець)

(Ганна Чубач)

## Додаток Н.4

*Жив собі дід Сажка,  
На ньому була сіра семиряжка,  
На голові шапочка,  
Під носом капочка,  
На семиряжці латочка.  
Чи хороша моя казочка?  
Жив собі дід Сажка,  
На ньому була сіра семиряжка..*

*Був собі дід та баба,  
А в них — садок,  
А за садком — ставок,  
А в ставку — рак,  
А хто хоче байки,  
Той — дивак!  
Був собі дід та баба,  
А в них — садок...  
І т.д.*

*І чому так у сідлі  
Разом звірики малі:  
Зайчик, котик, левеня  
Посідали на коня?  
І куди вони так мчать?  
Я питаю — всі мовчать.  
Чистий цирк.  
Тільки чути: дзінь і дзень —  
Їдуть-їдуть цілий день.  
Тільки дзень, і тільки дзінь —  
Звідки тут узявся кінь?  
І хто їде на коні...  
І т.д.*

*Був дід Монька,  
Тримався злегенька,  
Шапочка капустяна,  
Дашок солом'яний.  
Сірі бички мав,  
На припічку запрягав.  
Гов, тпрру, до ярма!  
Обернувся, та й нема.  
Був дід Монька,  
Тримався злегенька..*

## Додаток Н.5

## Скоромовки для тренінгових занять

У лузі журавлик  
Щипав собі щавлик.  
Купить йому горщик -  
Він зварить вам борщик.  
Кіт котові каже  
- Коте, до комори  
кадуб вкотили.  
В кадуб вкинеш капустину,  
Кілька китичок калини.

Котик мишку наздогнав  
І сказав: м'яв!  
А вона на те: пі-пі,  
Дуже ніколи мені!  
Бабрили в брудній баюрі  
Два бобри брунатно-бурі:  
- Правда, брате бобре, добре?  
- Дуже добре, брате бобре!  
Т.Бойко

У шоколаду шок -  
Зашили в мішок.  
\*\*\*  
Від солі у Соні  
Всі супи солоні.  
\*\*\*  
Як місили тісто в місті,  
Усе місто стало в тісті.  
\*\*\*

На полиці цукор  
Відцурався від цукерок.  
\*\*\*  
Червона перчина  
Борщ переперчила.  
Ігор Січовик

Хмариньки-хмаринки,  
Химерні, волохаті,  
Вмостились на хвилинку  
У хлопчика на хаті.  
Ми горобчиків попросим:  
- Не летіть до діда в просо.  
Вранці просо дід покосить,  
Ляже просо у покоси.  
Натовчем для вас пшоно  
Із просяного зерна.  
Обережний хитрий лис  
До нори вечерю ніс.  
Біг додому лісом лис,  
Шелестів над лісом ліс.  
Мила милитись не вмiла.  
Мама мило з рук не змила.  
Мама милила умiло,  
Мама з Мили мило змила  
Т.Бойко

**Химерний мухомор**

Мухомор - не без химер:  
Замість моху взяв мохер.  
Мухоморчику-хлопчині  
Сплів мохерову шапчину.  
Хором, миром мухомори  
Про химерника говорять.

**Жабка**

Забажала жабка в жбанку  
На базар везти сметанку.  
Їжакам  
І жукам  
У банки  
Наливає жабка сметанки.  
А коли розпродасть  
цілий жбанчик -  
На зелений заробить жупанчик.

**Киця**

Смужечка на смужечці -  
Наша Мура мружиться.  
Мружиться - не журиться,  
А муркоче й жмуриться.  
(Леся Мовчун)

## Додаток Н.6

## Українська народна казка «Котигорошко»

Був собі один чоловік, мав шестеро синів та одну дочку. Пішли вони в поле орати і наказали, щоб сестра винесла їм обід. Вона каже.

— А де ж ви будете орати? Я не знаю. Вони кажуть.

— Ми будемо тягти скибу від дому аж до тії ниви, де будемо орати,— то ти за тією борозною і йди.

Поїхали.

А змії жив над тим полем у лісі та взяв тую скибу закотив, а свою витяг до своїх палаців. От вона як понесла братам обідати та пішла за тією скибою і доти йшла, аж поки зайшла до змієвого двора. Там її змії і вхопив.

Поприходили сини ввечері додому та й кажуть матері.

— Ввесь день орали, а ви нам не прислали й пообідати.

— Як-то не прислала? Адже Оленка понесла, та й досі її нема. Я думала, вона з вами вернеться. Чи не заблукала?

Брати й кажуть.

— Треба йти шукати її.

Та й пішли всі шість за тією скибою і зайшли таки до того змієвого двора, де їх сестра була. Приходять туди, коли вона там.

— Братики мої милі, де ж я вас подіну, як змії прилетить? Він же вас поїсть!

Коли це й змії летить.

— А,— каже,— людський дух пахне. А що, хлопці, биться чи мириться?!

— Ні,— кажуть,— биться!

— Ходіть же на залізний тік!

Пішли на залізний тік биться. Не довго й бились, як ударив їх змії, так і загнав у той тік. Забрав їх тоді тільки живих та й закинув до глибокої темниці.

А той чоловік та жінка ждуть та й ждуть синів,— нема. От одного разу пішла жінка на річку прати, коли ж котиться горошинка по дорозі... Жінка взяла горошинку та й із'їла.

Згодом народився в неї син. Назвали його Котигорошком.

Росте та й росте той син, як з води,— не багато літ, а вже великий виріс. Одного разу батько з сином копали колодязь,— докопались до великого каменя. Батько побіг кликати людей, щоб допомогли його викинути. Поки батько ходив, а Котигорошко узав та й викинув. Приходять люде, як глянули — аж поторопіли, так злякались, що в його така сила, та й хотіли його вбити. А він підкинув того каменя вгору та й підхопив,— люде й повтікали.

От копають далі та й докопалися до великого шматка заліза. Витяг його Котигорошко та й забрав.

От і питається раз Котигорошко в батька, в матері.

— Десь повинні були в мене бути брати й сестри.

— Е-е, — кажуть,— синку, була в тебе і сестра й шестеро братів, та таке й таке їм трапилось.

— Ну,— каже він,— так я ж піду їх шукати. Батько й мати умовляють його.

— Не йди, сину, шестеро пішло, та загинуло, а то ти один щоб не загинув!

— Ні, таки піду! Як же таки свою кров та не визволити? Узав те залізо, що викопав, та й поніс до коваля.

— Скуй,— каже,— мені булаву, та велику!

Як почав коваль кувати, то скував таку, що всилу з кузні винесли. Узав Котигорошко туо булаву, як замахнув, як кинув угору... Та й каже до батька.

— Ляжу я спати, а ви мене збудіть, як летітиме вона через дванадцять суток.

Та й ліг. На тринадцяті сутки гуде тая булава! Збудив його батько, він схопився, підставив пальця, булава як ударила об його, так і розскачилася надвоє. Він і каже.

— Ні, з цією булавою не можна йти шукати братів та сестру,— треба скувати другу.

Поніс її знову до коваля.

— На,— каже,— перекуй, щоб було по мені!

Викував коваль ще більшу. Котигорошко й ту шпурнув угору та й ліг знов спати на дванадцять суток. На тринадцяті сутки летить тая булава назад, реве,— аж земля труситься. Збудили

Котигорошка, він схопився, підставив пальця,— булава як ударила об його,— тільки трошки зігнулась.

— Ну, з цією булавою можна шукати братів та сестру. Печіть, мамо, буханці та сушіть сухарці,— піду.

Узяв ту булаву, в торбу буханців та сухарців, попрощався, пішов.

Пішов за тією скибою, за тією давньою, що ще трохи знати було, та й зайшов у ліс. Іде тим лісом, іде та й іде, коли приходить до такого великого двора. Увіходить у двір, тоді в будинок, а змія нема, сама сестра Оленка дома.

— Здорова була, дівчино! — каже Котигорошко.

— Здоров був, парубче. Та чого ти сюди зайшов, прилетить змії, то він тебе з'їсть.

— Отже, може, й не з'їсть! А ти ж хто така?

— Я була одна дочка в батька й матері, та мене змії украв; а шестеро братів пішло визволяти та й загинуло.

— Де ж вони? — питається Котигорошко.

— Закинув змії до темниці, та не знаю, чи ще живі, чи, може, й на попільць потрухли.

— Отже, може, я тебе визволю,— каже Котигорошко.

— Де тобі визволити? Шестеро не визволило, а то б ти сам: — каже Оленка.

— Дарма! — відказує Котигорошко. Та й сів на вікні, дожидається.

Коли це летить змії. Прилетів та тільки в хату — зараз.

— Ге,— каже,— людський дух пахне!

— Де б то не пах,— одказує Котигорошко,— коли я прийшов.

— Агов, хлопче,— а чого тобі тут треба? Биться чи мириться?

— Де то вже мириться,— биться! — каже Котигорошко.

— Ходім же на залізний тік!

— Ходім! Прийшли. Змії і каже.

— Бий ти!

— Ні,— каже Котигорошко,— бий ти попереду!

От змії як ударив його, так по кісточки і ввігнав у залізний тік. Вирвав ноги Котигорошко, як замахнув булавою, як ударив змія,— ввігнав його в залізний тік по коліна. Вирвався змії, ударив Котигорошка,— і того по коліна ввігнав. Ударив Котигорошко вдруге, по пояс змія загнав у тік, ударив утретє,— зовсім убив.

Пішов тоді в льохи-темниці глибокі, одімкнув своїх братів, а вони тільки-тільки що живі. Забрав тоді їх, забрав сестру Оленку і все золото та срібло, що було в змія, та й пішов додому.

От ідуть, а він їм і не признається, що він їх брат. Перейшли там скільки дороги, сіли під дубком спочивати. А Котигорошко притомився після того бою та й заснув дуже. А ті шестеро братів і радяться.

— Будуть з нас люде сміятися, що ми шестеро змія не подужали, а він сам побив. Та й добро змієве він собі все забере.

От радилися-радилися та й урадили, тепер він спить, не почує,— прив'язати його добре ликами до дубка, щоб не вирвався,— тут його звір розірве. Як урадили, так і зробили, прив'язали та й пішли собі.

А Котигорошко спить і не чує того. Спав день, спав ніч, прокидається — прив'язаний. Він як стенується,— так того дубка й вивернув з корінням. От узяв тоді того дубка на плечі та й пішов додому.

Підходить до хати, аж чує; брати вже прийшли та й розпитуються в матері.

— А що, мамо, чи в вас іще були діти?

— Та як же? Син Котигорошко був та вас пішов визволяти. Вони тоді.

— Оце ж ми його прип'яли,— треба бігти та одіп'ясти.

А Котигорошко як пошпурить тим дубком у хату,— за малим хати не розваляв.

— Оставайтесь же, коли ви такі! — каже.— Піду я в світа.

Та й пішов знову, на плечі булаву взявши.

Іде собі та йде, коли дивиться — відтіль гора і відсіль гора, а між ними чоловік, руками й ногами в ті гори вперся та й розпиха їх. Каже Котигорошко.

— Боже поможи!

— Дай боже здоров'я!

— А що то ти, чоловіче, робиш?

— Гори розпихаю, щоб шлях був.



— А куди йдеш? — питає Котигорошко.

— Щастя шукати.

— Ну, то й я туди. А як ти звешся?

— Вернигора. А ти?

— Котигорошко. Ходім разом!

— Ходім!

Пішли вони. Ідуть, коли бачать: чоловік серед лісу як махне рукою — так дуби й вивертає з корінням.

— Боже поможи!

— Дай боже здоров'я!

— А що ти, чоловіче, робиш?

— Дерева вивертаю, щоб іти було просторіше.

— А куди йдеш?

— Щастя шукати.

— Ну, то й ми туди. А як звешся?

— Вернидуб. А ви?

— Котигорошко та Вернигора. Ходім разом!

— Ходім!

Пішли втрьох. Ідуть, коли бачать — чоловік із здоровенними вусами над річкою: як крутнув вусом,— так вода й розступилася. Що й по дну можна перейти. Вони до його.

— Боже поможи!

— Дай боже здоров'я!

— А що ти, чоловіче, робиш?

— Та воду одвертаю, щоб річку перейти.

— А куди йдеш?

— Щастя шукати.

— Ну, та й ми туди. А як звешся?

— Крутивус. А ви?

— Котигорошко, Вернигора, Вернидуб. Ходім разом.

— Ходім!

Пішли. І так їм добре йти: де гора на дорозі,— Вернигора перекине; де ліс,— Вернидуб виверне; де річка,— Крутивус воду одверне. От зайшли вони в такий великий ліс,— коли бачать, аж у лісі стоїть хатка. Увійшли в хатку, — нікого нема. Котигорошко й каже.

— Отут ми й заночуємо.

Переночували, а на другий день Котигорошко й каже:

— Ти, Вернигоро, зоставайся дома та вари їсти, а ми втрьох підемо на полювання.

Пішли вони, а Вернигора наварив їсти та й ліг спочивати. Коли хтось стукає в двері.

— Одчини!

— Не великий пан, одчиниш і сам,— каже Вернигора.

Двері одчинились та й знов хтось кричить:

— Пересади через поріг!

— Не великий пан, перелізеш і сам.

Коли влазить дідок маленький, а борода на сажень волочиться. Як ухопив Вернигору за чуба та й почепив його на гвіздок на стіну. А сам усе, що було наварене, виїв, випив, у Вернигори з спини ремінь шкіри видрав та й подався.

Вернигора крутивсь-крутивсь, якось одірвав свого чуба космик, кинувся знову варити; поки товариші поприходили, уже доварює.

— А чого ти запізнився з обідом?

— Та задрімав трохи.

Наїлись та й полягали Спати. На другий день устають. Котигорошко й каже:

— Ну, тепер ти, Вернидубе, зоставайся, а ми підемо на полювання.

Пішли вони, а Вернидуб наварив їсти та й ліг спочивати. Аж

хтось стукає в двері:

— Одчини!

— Не великий пан, одчиниш і сам.

— Пересади через поріг!

— Не великий пан, перелізеш і сам.

Коли й лізе дідок маленький, а борода на сажень волочиться. Як ухопить Вернидуба за чуба та й почепив на гвіздок. А сам усе, що було наварене, виїв, випив, у Вернидуба з спини ремінь шкіри видрав та й подався.

Вернидуб борсався, борсався, якось уже там з гвіздка зірвався та й нум швидше обідати варити. Коли це приходить товариство.

— А що це ти з обідом опізнився?

— Та задрімав,— каже,— трохи...

А Вернигора вже й мовчить: догадався, що воно було. На третій день zostався Крутивус,— і з ним те саме. А Котигорошко й каже.

— Ну, та й ліниві ви обідати варити! Уже ж завтра ви йдіть на полювання, а я зостануся дома.

На другий день так і є: ті троє йдуть на полювання, а Котигорошко дома зостається. От наварив він їсти та й ліг спочивати. Аж грюкає хтось у двері.

— Одчини!

— Стривай, одчиню,— каже Котигорошко.

Одчинив двері,— аж там дідок маленький, а борода на сажень волочиться.

— Пересади через поріг!

Узяв Котигорошко, пересадив. Коли той пнеться до його, пнеться.

— А чого тобі? — питає Котигорошко.

— А ось побачиш чого,— каже дідок та доп'явся до чуба та тільки хотів ухопити, а Котигорошко;

— То ти такий! — та собі хап його за бороду, вхопив сокиру, потяг його до дуба, розколов його, заправив у розколіну дідову бороду й зацікнув її там.

— Коли ти,— каже,— такий, дідусю, що зараз до чуба берешся, то посидь собі тут, поки я знову сюди прийду.

Приходить він у хату,— вже й товариство попріходило.

— А що обід?

— Давно впрів.

Пообідали, а тоді Котигорошко й каже:

— А ходіть лиш — я вам таке, диво покажу, що ну!

Приходить до того дуба, коли ні дідка, ні дуба нема: вивернув дідок дуба з коренем та й потяг так за собою. Тоді Котигорошко розказав товаришам, що йому було, а ті вже й про своє призналися, як їх дідок за чуба чіпляв та реміння з спини драв.

— Е,— каже Котигорошко,— коли він такий, то ходім його шукать.

А де дідок того дуба тяг,— там так і знать, що волочено,— вони за тим слідом і йдуть. І так дійшли аж до глибокої ями, що й дна не видно. Котигорошко й каже.

— Лізь туди, Вернигоро!

— А цур йому!

— Ну ти, Вернидубе!

Не схотів і Вернидуб, і Крутивус.

— Коли ж так,— каже Котигорошко,— полізу я сам. Давайте плести шнури!

Наплели вони шнурів, умотав Котигорошко руку в кінець та й каже:

— Спускайте!

Почали вони спускати, довго спускали,— таки сягнули до дна,— аж на інший світ. Став там Котигорошко ходити,— аж дивиться, стоїть палац великий. Він увійшов у той палац, коли так усе й сяє золотом та дорогим камінням. Іде він покоями,— аж вибігає йому назустріч королівна — така гарна, що й в світі кращої нема.

— Ой,— каже,— чоловіче добрий, чого ти сюди зайшов?

— Та я,— говорить Котигорошко,— шукаю дідка маленького, що борода на сажень волочиться.

— Єсть,— каже вона,— дідок, бороду з дубка визволяє. Не йди до його,— він тебе вб'є, бо вже багато він людей побив.

— Не вб'є! — каже Котигорошко,— то ж я йому й бороду зацікнув. А ти ж чого тут живеш?

— А я,— каже вона,— королівна, та мене сей дідок украв і в неволі держить.

— Ну, то я тебе визволю. Веди мене до його!

Вона й повела. Коли так справді, сидить дідок і вже бороду визволив з дубка. Як побачив Котигорошка, то й каже.

— А чого ти прийшов? Биться чи мириться?

— Де вже,— каже Котигорошко,— мириться — биться!

От і почали вони битися. Бились-бились, і таки вбив його Котигорошко своєю булавою. Тоді вдвох із королівною забрали все золото й дороге каміння у три мішки та й пішли до тієї ями, що він спускався. Прийшов та й гукає.

— Агов, брати,— чи ви ще є?

— Є!

Він прив'язав до мотуза один мішок та й сіпнув, щоб тягли.

— Це ваше.

Витягли, спустили знову мотуз. Він прив'язав другий мішок.

— І це ваше.

І третій їм оддав,— усе, що добув. Тоді прив'язав до мотуза королівну.

— А це моє,— каже.

Витягли ті троє королівну, тоді вже Котигорошка треба тягти. Вони й роздумались.

— Нащо будемо його тягти? Нехай лучче й королівна нам достанеться. Підтягнім його вгору та тоді й пустимо,— він упаде та й уб'ється.

А Котигорошко та й догадався, що вони вже надумали щось,— узяв та й прив'язав до мотуза каменюку та й гукає.

— Тягніть мене!

Вони підтягли високо, а тоді й кинули,— камінь тільки гуп!

— Ну,— каже Котигорошко,— добрі ж і ви!

Пішов він тим світом. Іде та й іде, коли насунули хмари, як ударить дощ та град. Він і заховався під дубом. Коли чує,— на дубі пищать грифенята в гнізді.

Він заліз на дуба та й прикрив їх свитою. Перейшов дощ, прилітає велика птиця гриф, тих грифенят батько. Побачив, що діти вкриті, та й питає:

— Хто це вас накрив? А діти кажуть:

— Як не з'їси, то ми скажемо.

— Ні,— каже,— не з'їм.

— Отам чоловік сидить під деревом, то він накрив.

Гриф прилетів до Котигорошка та й каже:

— Кажи, що тобі треба,— я тобі все дам, бо це вперше, що в мене діти zostалися живі, а то все я полечу, а тут піде дощ,— вони в гнізді й заллються.

— Винеси мене,— каже Котигорошко,— на той світ.

— Ну, добру ти мені загадку загадав! Ну, та дарма,— треба летіти. Візьмімо з собою шість кадовбів м'яса та шість кадовбів води, то як я летітиму та поверну до тебе голову направо, то ти мені і вкинеш у рот шматок м'яса, а як поверну ліворуч, то даси трохи води, а то не долечу та й упаду.

Взяли вони шість кадовбів м'яса та шість кадовбів води, сів Котигорошко на грифа,— полетіли. Летять та й летять, то гриф як поверне голову направо, то Котигорошко йому і вкине в рот шматок м'яса, а як наліво — дасть йому трохи води. Довго так летіли,— от-от уже долітають до сього світу. Коли гриф і повертає голову направо, а в кадовбах і шматочка м'яса нема. Тоді Котигорошко одрізав у себе литку та й кинув грифові в пащу. Вилетіли нагору, гриф і питається:

— Чого це ти мені такого гарного дав аж наприкінці?

Котигорошко й показав на свою ногу:

— От чого,— каже.

Тоді гриф виригнув литку, полетів і приніс цілющої води: як притулили литку та покропили тією водою,— вона й приросла.

Гриф тоді вернувся додому, а Котигорошко пішов шукати своїх товаришів. А вони вже подались туди, де тієї королівни батько, там у його живуть та сваряться проміж себе: кожен хоче з королівною оженитися, то й не помиряться.

Коли це приходять Котигорошко. Вони полякалися, думали, що він їх повбиває. А він і каже:

— Рідні брати, та й то зрадили,— мушу вас простити.

Та й простив. А сам одружився з тією королівною та й живе.

**Додаток Н.7****Перспективний план роботи гуртка «Магічна сила слова»**

**Період роботи гуртка:** 2010-2011 н.р.

**Мета роботи гуртка:** розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів; формування комунікативно-мовленнєвої, когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, оцінно-рефлексивної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; поглиблене вивчення ролі КЗПОТ у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку; участь і проведення студентських наукових конференцій з проблем розвитку виразного мовлення; участь олімпіадах з фахових методик, творчих конкурсах; підготовка до друку наукових публікацій; підготовка до видання збірників «Літературні – доробки».

**План роботи гуртка на 2010-2011 н.р.:**

1. Організація літературно-креативної роботи студентів гуртка.
2. Виступи на між кафедральних семінарах.
3. Виступи на студентських конференціях.
4. Підготовка творчих есе, продукування власних КЗПОТ для дітей дошкільного віку.
5. Участь у конкурсах «Студентська весна», «Педагогічні таланти»
6. Випуск щомісячного видання «Говорять дорослі»
7. Проведення, участь у тренінгах з розвитку власного виразного мовлення.
8. Участь у тренінгах з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

**Кількість студентів :** 50.

**Методична підтримка:** Бібліотека університету, інтернет-ресурси, наукові видання кафедри теорії і методики дошкільної освіти.

**Додаток Н.8.****Корисні посилання**

<http://www.rudenko.ho.com.ua/cont.html>- сайт, методична платформа дослідження

Змістове наповнення сайту:

- Веб-сторінка для батьків і вихователів «Українське народне мистецтво»;
- Веб-сторінка для батьків і вихователів «Українські композитори та їхні твори для дітей дошкільного віку»;
- Веб-сторінка, електронна хрестоматія «Перлини України»;

## Додаток II (Мовленнєво-продуктивний етап)

## Додаток II.1

## Програма експериментального спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»

## 1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 2	Галузь знань: 0101 „Педагогічна освіта”	вибіркова	
	Напрямок підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта»		
Модулів – 1		<b>Рік підготовки:</b>	
Змістових модулів – 1		Третій	
Індивідуальне науково-дослідне завдання творчі роботи (назва)		<b>Семестр</b>	
Загальна кількість годин - 60		6-й	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2-4 самостійної роботи студента - 3	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	<b>Лекції</b>	
		12 год.	
		<b>Практичні, семінарські</b>	
		8 год.	
		<b>Лабораторні</b>	
		год.	
		<b>Самостійна робота</b>	
32 год.			
<b>Індивідуальні завдання:8</b>			
Вид контролю			

**Примітка.**

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 47% / 53%

**2. Мета та завдання навчальної дисципліни**

**Предметом** курсу є розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів, формування майбутніх вихователів умінь і навичок виразного мовлення: **когнітивні** (вміння аналізувати й виокремлювати з художніх культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів мовні засоби виразності; вміння добирати до репродукцій художніх картин мовні засоби виразності, складати розповіді за змістом картин; **мовленнєво-**

**комунікативні** (вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) із використанням культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування; **експресивно-креативні** (вміння знаходити у змісті культурно-значенневих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику; вміння аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних та фразеологічних зворотів для підсилення метамовного підтексту; вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; вміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності); **оцінні**: вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; вміння оцінювати виразне мовлення своїх однокурсників; вміння самооцінювати власне виразне мовлення.

**Міждисциплінарні зв'язки**: зміст спецкурсу «Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках з дисциплін мовознавчої та фахової спрямованості: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільних навчальних закладах», «Культура мовлення та виразне читання», «Дитяча література», «Методика розвитку українського мовлення в дошкільних навчальних закладах етноспільнот», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільних навчальних закладах», «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Методика ознайомлення з довкіллям».

**Програма** навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: 1). Теоретичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; 2) Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

#### **Мета і завдання навчальної дисципліни**

**Метою** викладання спецкурсу «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» є ознайомлення студентів з теоретичними, лінгводидактичними, фоносемантичними, мистецтвознавчими, психологічними, психолінгвістичними засадами розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; творча реалізація ключових компетенцій (мотиваційна, когнітивно-народознавча, мовленнєво-комунікативна, експресивно-креативна, оцінно-рефлексивна) в процесі: проведення тренінгів (мотиваційні, мовленнєві, квазі-тренінги), оцінно-рефлексивної квазіпрофесійної та професійно-мовленнєвої діяльності під час педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

**Програма спецкурсу** складається з таких змістових модулів: 1. Теоретичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. 2. Експериментальна методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

#### **Основними завданнями вивчення дисципліни:**

- Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;
- Формування ключових компетенцій – складників виразного мовлення (мотиваційна, когнітивно-народознавча, комунікативно-мовленнєва, оцінно-рефлексивна, експресивно-креативна);

- Набуття практичних умінь роботи з КЗПОТ;

**Знати та мають знати:**

- Особливості процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів;
- Основні педагогічні умови розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів;

**вміти:**

- використовувати КЗПОТ в розвитку мовлення дітей дошкільного віку;
- застосовувати різноманітні художні засоби мовлення в усному /писемному мовлення;
- володіти методикою розвитку виразного мовлення дітей виразного мовлення;
- Навчитися продукувати тексти професійної спрямованості у професійно-мовленнєвій діяльності;
- Виробити в собі критичне та уважне ставлення до свого мовлення і суспільної мовної практики;
- Проектувати індивідуальну траєкторію розвитку власного виразного мовлення. Засоби моніторингу успішності навчальної діяльності студентів – тести, підсумкова контрольна робота, навчальне проектування.

**Програма навчальної дисципліни**

**Змістовий модуль 1. Теоретичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів**

**Тема 1. Сутність і характеристика виразного мовлення. Виразність як комунікативна якість мовлення. Види виразності.**

Виразність мовлення. Виразне мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Основні методологічні підходи до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Види виразності мовлення: акцентологічна, змістова, дидактична, мовленнєва, фонетична, фразеологічна, предметна, стилістична, емоційна, синтаксична, синонімічна. Дихотомії, їх структура: виразність – образність; виразність – експресивність, виразність – емоційність, виразність – емоційність, виразність – поетичність, виразність – емотивність. Засоби виразності, їх класифікація. Мовні, немовні засоби виразності. Сучасні дослідження з проблеми розвитку виразного мовлення у вищій школі, в ДНЗ, школі.

**Ключові поняття:** виразність, емоційність, емотивність, поетичність, емотивність, засоби виразності, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, системний підхід, діяльнісний підхід.

**Тема 2. Виразне мовлення як складова професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.**

Професійно-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів ДНЗ. Місце виразного мовлення в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів. Специфіка професійного мовлення вихователя дошкільного закладу. Професійно-мовленнєва компетенція майбутнього вихователя. Комунікативно-мовленнєва, креативно-експресивна, когнітивно-народознавча, мотиваційна, оцінно-рефлексивна компетенції як критерії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Лінгвістичні, лінгводидактичні, стилістичні, літературознавчі, фоносемантичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Синестезія як засіб розвитку виразного мовлення.

**Ключові поняття:** професійно-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів ДНЗ, професійно-мовленнєва компетенція майбутніх вихователів, комунікативно-мовленнєва, креативно-творча, когнітивно-народознавча, мотиваційна, оцінно-рефлексивна компетенції.

**Тема 3. Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як засіб розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.**

Текст як лінгводидактична категорія. Ознаки тексту. Художній текст, його характеристики. Лексичні, стилістичні особливості художніх текстів. Текстоцентричний вектор увиразнення мовлення майбутніх вихователів. Зміст поняття «культурно-

значеннєвий професійно-зорієнтований текст». Дидактичний потенціал КЗПОТ в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Види КЗПОТ їх характеристика. Засоби виразності в структурі КЗПОТ.

**Ключові поняття:** текст, культурно-значеннєвий професійно-зорієнтований текст, текстоцентричний підхід, дидактичний потенціал.

## **Змістовий модуль 2. Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів**

### **Тема 4. Форми, методи, прийоми розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.**

Форми розвитку виразного мовлення, їх класифікація: **групові:** проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція-дискусія, лекція-ділова гра; семінарські заняття (семінар – дискусія, семінар – конференція, семінар – вирішення проблемних завдань, семінар – мозковий штурм); практичні (практичне-діалог; практичне заняття – полілог; практичне заняття – монолог; практичне заняття – мовленнєвий тренінг; практичне заняття – мотиваційний тренінг; практичне заняття – створення проектів та презентацій за змістом КЗПОТ), лабораторні заняття (лабораторне заняття – дошкільний майданчик; лабораторне заняття – текстовий редактор; лабораторне заняття – набуття креативного досвіду); педагогічні студентські конференції (веб – конференції, віртуальні конференції, конференції з обміну педагогічним досвідом); олімпіади (олімпіади з мовознавчих та фахових дисциплін, олімпіади з обміну практичним педагогічним досвідом роботи з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку); робота в гуртках (гурток «Майстерня слова», гурток «Магічна сила слова») та ін.; тренінгові заняття, кейс-стаді;

**індивідуально-групові** (мовленнєві тренінги роботи з КЗПОТ; мотиваційні тренінги на формування позитивної мотивації щодо увиразнення власного мовлення; тренінги на вдосконалення техніки мовлення; моделювання ігрових ситуацій; розробка рольових мовленнєвих ігор за змістом КЗПОТ), самонавчання (укладання електронного портфолію за змістом КЗПОТ; укладання словників-мінімумів за змістом КЗПОТ; самовдосконалення елементів техніки мовлення; лінгводидактичний, когнітивний, лексичний, стилістичний аналіз КЗПОТ; робота з віртуальним зошитом; робота в студії звукозапису), парні (робота в парах: над створенням тематичних проектів за змістом КЗПОТ; з формування умінь оцінки і взаємооцінки виразного мовлення);

**індивідуальні** (проекування індивідуальної технології (траєкторії) розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів; організація та методичний супровід самостійної мовленнєвої діяльності студентів з розвитку виразного мовлення).

Форми роботи з КЗПОТ навчальне, виразне читання КЗПОТ; **аналіз тексту** (мовний, лінгвістичний, лексичний, стилістичний, лінгводидактичний);

**стимуляція до креативного опрацювання КЗПОТ** (створення власних творів в усній / письмовій формі на основі вже знайомих; створення та продукування власних КЗПОТ прийомами контамінації та компіляції (поєднання кількох творів в один);

**вправління в активному уживанні мовленнєвих кліше** (казкові зачини, кінцівки, слова-повтори) КЗПОТ в розмовному / професійному, монологічному / діалогічному мовленні; моделювання, проектування, розігрування комунікативно-мовленнєвих, мовленнєвих ситуацій за змістом КЗПОТ розрахованих на увиразнення мовлення майбутніх вихователів образною та виразною лексикою). Методи увиразнення мовлення майбутніх вихователів. специфічні методи розвитку виразного мовлення вихователів. Літературознавчий аналіз культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів. Види літературознавчого аналізу художніх текстів. Методика проведення. Когнітивний, лінгвістичний, лінгводидактичний, лексичний аналіз КЗПОТ як метод розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Засоби розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів: візуальні, аудіативні, аудіовізуальні, допоміжні.

**Ключові поняття:** форма, метод, засіб, розвиток виразного мовлення.



### Тема 5. Методичне забезпечення розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів

Експериментальна методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Етапи експериментальної моделі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів.

**Ключові поняття:** експериментальна методика, модель, розвиток виразного мовлення.

### Тема 6. Діагностика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів

Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ, його критерії, показники. Комунікативно-мовленнєва, креативно-експресивна, оцінно-рефлексивна компетенції як критерії розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Рівні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ДНЗ. Діагностика рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. Уміння само- та взаємооцінки виразного мовлення. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів в процесі квазі-професійної мовленнєвої діяльності.

**Ключові поняття:** критерії, показники, рівні, діагностувальні методики рефлексія, саморефлексія, квазі-професійна діяльність.

Назва змістового модуля	Кількість годин				
	Лекції	Практичні	Семінари	Самостійна робота	ІНДЗ
<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів</b>					
Сутність і характеристика виразного мовлення. Виразність як комунікативна якість мовлення. Види виразності.	2	-	-	3	
Виразне мовлення як складова професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	2	1	-	3	
Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як засіб розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів	2	1	-	6	2
<b>Змістовий модуль 2. Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів</b>					
Форми, методи, прийоми, розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	2	2	-	8	2
Методичне забезпечення розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів	2	2	-	5	2
Діагностика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів	2	2	-	7	2
Діагностика розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку		1	-		
<b>Разом</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>32</b>	<b>8</b>

## Рекомендована література

### Базова

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. –М.: Сов. Энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти
3. Березіна О.М., Павловська Т.О. Мовні ігри та забави: Навчально-методичний посібник. –Тернопіль: Мальва. –ОСО, 1999. –107 с.
4. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – Одеса, 2004.,
5. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Навчальний посібник. – Запоріжжя: ЛПДС, ЛТД, 2000. –236 с.
6. Богуш А., Гавриш Н, Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. –К.: Видавничий дім «Слово», 2006. -304 с.
7. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навчальний посібник. –К.: Вища школа, 1993. –327 с.
8. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М.Богуш. –Одеса: Маяк, 1999. –88с.
9. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. –К.: Вища шк., 1985. –360 с.
10. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія /Упоряд. А.М.Богуш. В 2-х ч. – К.: Вища школа, 1999.
11. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. –К., 1999. –286 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти розвитку освіти в Україні 2012-2021 роки. Режим доступу <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/0/4455.pdf>
13. Закон про дошкільну освіту України. Режим доступу <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
14. Програма виховання і навчання «Впевнений страт» режим доступу [http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/doshkilna/progr\\_ rozv/1.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/doshkilna/progr_ rozv/1.pdf)

### Допоміжна

15. Абрамович Г.А. Краткий словарь литературоведческих терминов. –М.: Просвещение, 1985. –207 с.
16. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку/ Наук. керівник О.В.Проскура. –К.: “Освіта”, 1993. –269 с.
17. Дитина. Програма навчання і виховання дітей дошкільного віку/ Наук. Кер. О.В.Проскура, К., 2013
18. Дитина в дошкільні роки. Програма виховання і навчання в дошкільному закладі. Запоржжя, 2003.
19. Дунаєвська Л. Добрий друг казка. Усна народна творчість як виховний засіб// Дошкільне виховання. -№8. –1980. –с.8-10.
20. Журнал «Дошкольное воспитание». З 1995-2013 включно.
21. Журнал «Дошкільне виховання». З 1995-2013 включно.  
Електронний каталог. Режим доступу <http://lib.vippo.org.ua/periodyka.php?book=4143>
22. Журнал «Палітра Педагога» з 200 року по -2013. Електронний каталог. Режим доступу <http://lib.vippo.org.ua/periodyka.php?cat=72>
23. Журнал «Джміль» (всі роки). Електронний каталог <http://presspoint.ua/read/12431?> Та друкована версія (бібліотека факультету)
24. Газета «Дитячий садок» (всі роки)
25. Газета «Розкажіть онуку» (всі роки)
26. Журнал «Науковий вісник» з 1995-2013 роки (читальна зала університету)

## Додаток П.2

## Тренінг «Невербальні засоби виразності»

**Мета тренінгу:** розвиток комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх вихователів ДНЗ; розвиток виразного мовлення; формування умінь застосовувати невербальні засоби виразності в процесі спілкування.

Назва вправи	Зміст
Ім'я-рух	Учасники стають у коло. Кожен по черзі вимовляє своє ім'я, супроводжуючи його певним рухом
Безмовна Самопрезентація	Кожен з учасників презентує себе групі в будь-якій символічній формі, не використовуючи слів (за допомогою жестів, поз, пантоміми)
Гра Контакт	Кожен з учасників має в будь-якій невербальній формі встановити позитивний контакт із групою
Увага	Вимагається увійти до уявної групи, привітатися з дітьми й привернути до себе увагу без мовного спілкування — засобами міміки, пантоміміки, зору. Потім потрібно звернутися до якоїсь дитини, використавши різні прийоми (прохання, вимога, попередження, похвала, жарт, запитання, натяк, наказ, побажання тощо). Необхідно знайти не тільки потрібні інтонації, але й пластику міміко-пантомімічної інтонації, правильне положення тіла (стежити за м'язовою свободою і знімати зайве м'язове напруження). Потрібно бути готовим зреагувати в несподіваних ситуаціях (наприклад: увійшовши до групи, Ви чуєте вибух сміху)
Відгадай, що я відчуваю	Ведучий пропонує 2-3 учасникам залишити приміщення та подумати, яким чином кожен із них може зобразити за допомогою міміки, жестів, інтонації стан, в якому він знаходиться в даний час. Потім кожен із них виконує це завдання перед членами групи, а вони мають якомога точніше визначити цей стан у процесі загального обговорення
Улюблений казковий герой	Ведучий пропонує учасникам розподілитись на творчі підгрупи (4-5 чоловік) та за допомогою невербальних засобів виразності зобразити уривок з улюбленої казки. По черзі кожна підгрупа демонструє завдання. Інші учасники відгадують.
Відгадай пісню	Робота проводиться творчими мікро групами (2-3 учасника). Учасники розподіляються на мікро групи. Ведучий дає завдання, за допомогою невербальних засобів виразності зобразити уривок улюбленої дитячої пісні. Учасники виконують завдання, згодом кожна творча група по черзі демонструє завдання, інші учасники відгадують.

- Відгадай, хто я такий? Учасники загадують себе в образі будь якої тварини. Потім за сигналом кожний учасник позиціонує свій образ за допомогою невербальних засобів виразності. Інші учасники відгадують. Орієнтовна тематика: морська пучина, лісова галявина, хижі та домашні тварини, птахи тощо.
- Відгадай який у мене настрій Учасники по черзі позиціонують свій внутрішній стан (настрій) за допомогою невербальних засобів виразності. Всі інші учасники намагаються відгадати.
- Візуальне чуття Учасники сідають по колу. Тренер просить, щоб кожен уважно подивився в обличчя інших учасників. За 2-3 хвилини всі мають заплющити очі й спробувати уявити обличчя інших членів групи. Упродовж 1-2 хвилин потрібно фіксувати в пам'яті обличчя, яке вдалося уявити найкраще. Після виконання вправи група обмінюється своїми враженнями та повторює вправу. Цього разу потрібно відтворити в пам'яті якнайбільшу кількість обличчя учасників. Мета вправи: вдосконалювати перцептивні навички сприйняття одне одного
- Крізь скло Один з учасників загадує текст, записуючи його на папері, але передає його ніби крізь скло, тобто мімікою й жестами. Група намагається зрозуміти та назвати те, що було передано. Ступінь збігання переданого та записаного текстів свідчать про вміння встановлювати контакт
- Фіксація жестів Учасникам тренінгу пропонують пояснювати новий матеріал (у ролі дітей — колеги). Слухачі фіксують жести та оцінюють їх. У такий спосіб відпрацьовують усі типові педагогічні жести.
- Міміка Заняття з мімічних рухів: учасники в парах дають одне одному мімічні завдання (наприклад, висловити мімічно: невдоволення, гнів, образу, радість, схвалення), а потім міняються ролями

## **Мовленнєво-комунікативний тренінг на розвиток основних якостей педагогічного голосу майбутніх вихователів (благозвучність, адаптивність, сугестивність, гучність, шумоусталеність, витривалість) (фрагмент)**

**Мета** комунікативно-мовленнєвого тренінгу: вдосконалення основних якостей педагогічного голосу майбутніх вихователів.

### **Завдання тренінгу:**

- розвиток благозвучності, адаптивності, сугестивності, гучності, шумоусталеності, витривалості голосу майбутніх вихователів;
- підвищення рівня позитивної мотивації майбутніх вихователів щодо розвитку власного виразного мовлення;

Структура тренінгу. Тренінг передбачає вступну частину (вітання, зворотній зв'язок, розминка), основну частину (розвиток якості педагогічного голосу майбутніх вихователів) і заключну (підведення підсумків, рефлексію, саморефлексію).

### **Робоча карта тренінгу**

**Вправа 1. Розвиток висоти голосу.** Вихідне положення: сісти, плечі розвернути, голову тримати прямо. Зробіть глибокий вдих і порахуйте від 1 до 10 на найнижчій для вас ноті; потім — вище на один тон, ще вище і так до найвищої для вас нот. Потім починайте читати по гаммі від найвищої ноти до найнижчої. Дихання беріть перед кожним рахунком. Користуйтеся диктофоном для корекції вимови і висоти голосу.

**Вправа 2. Розвиток сили голосу.** Вихідне положення те саме. Зробіть глибокий вдих і порахуйте від 1 до 10 спочатку пошепки, тоді — трохи голосніше, ще голосніше і т.д. До крику не доводьте. Потім навпаки: спершу — голосно, тоді тихіше, ще тихіше і т.д.

**Вправа 3. Розвиток злетності голосу.** Щоб голос було чути на значній відстані, в усіх кутках кімнати, залу, необхідно вміти на неголосному звучанні «посилати» звук удалину. Для тренування краще брати вірш із короткими рядками. Перші два рядки вимовляйте на зручній для вас середній висоті звучання, два наступні — тихіше на тій же висоті тону, що й перші два рядки, наступні два рядки — голосніше, але знову на середній висоті і т.д. Текст читайте не з виразною інтонацією, а з однаковою протяжністю.

### **Вишиванка**

Мама вишила мені	Ласка мамина цвіте
Квітами сорочку	В тому вишиванні.
Квіти гарні, весняні:	Вишиваночку візьму,
На, вдягай, синочку.	Швидко одягнуся.
В нитці – сонце золоте,	Підійду і обніму
Пелюстки багряні.	Я свою матусю
(В.Крищенко)	

### **Ялинка**

Що за гостя у нас така!	На гіллячках ліхтарі,
І зелена, і струнка,	І ростуть на ній не шишки,
Сяє зірка угорі	А цукерки та горішки
	(Г.Демченко)

### **Вправа 4. Розвиток адаптивності голосу.**

Уявіть, що перед вами дитяча аудиторія. За 5 хвилин підготуйте до розповіді напам'ять КЗПОТ (жанр та вікова група на вибір студента).

Рефлексія вправи: які труднощі виникли у вас під час презентації художнього твору? Які зовнішні (внутрішні) перешкоди заважали Вам під час презентації художнього твору? Свою думку обґрунтуйте.

**Вправа 5. Розвиток висоти голосу.**

Для оволодіння висотою голосу проспівайте українські пісні для дітей дошкільного віку Л.Малахової «Осінній ярмарок», «Щедра осінь»; та музичні твори М.Ведмедері на слова К.Перелісної «Дві квіточки», Л.Куліша-Зінківа «Добрий ранок, березню». Проаналізуйте їх мелодію, визначте її діапазон, оберіть зручну для вашого голосу тональність. Проспівайте кілька рядків. Спробуйте проспівати уривок дитячої пісні на найнижчому / найвищому реєстрі вашого голосного апарату. Визначте оптимальну та зручну тональність виконання тексту пісні.

Рефлексія тренінгу: Які ваші очікування від тренінгу? Чи виправдались Ваші очікування? Чому ви навчились? Які труднощі виникли у Вас під час виконання вправ? Хто з учасників тренінгу, на вашу думку, краще виконував тренінгові вправи? Ваші рекомендації щодо вдосконалення змісту тренінгу.

## **Мовленнєвий тренінг «Увиразнення мовлення майбутніх вихователів лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів» (фрагмент)**

**Мета:** формування мотиваційної, когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, комунікативно-мовленнєвої та оцінно-рефлексивної компетенції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; збагачення словника майбутніх вихователів лексикою КЗПОТ; розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів.

### **Хід тренінгу.**

**1. Привітання,** мотиваційна розминка тренінгової групи (5-7 хв.). Мотиваційна розминка передбачає виконання вправ на підвищення мотивації та самомотивації майбутніх вихователів щодо увиразнення мовлення лексикою КЗПОТ.

**2. Вступна частина (8-10 хв).** Викладач розкриває студентам завдання тренінгу, характеризує мовленнєві завдання, які будуть виконуватися в ході тренінгу та пояснює які мовленнєві уміння буде вдосконалено в процесі їх виконання.

### **3. Вправа «Поетеса».**

**Мета:** навчити майбутніх вихователів продукувати власні КЗПОТ на основі вже відомих.

Учасники працюють в парах. Кожна пара отримує завдання скласти скоромовки для дітей дошкільного віку для дітей дошкільного віку. (Вікова група, та звук, який планується відпрацьовувати в тексті скоромовки лишається за вибором). За змістом складеної скоромовки підготовувати презентацію. Підготовлену презентацію продемонструвати. Після складання скоромовок студенти готуються до їх заучування в дитячій аудиторії.

Рефлексія: «Чи є методично-доцільними в розвитку виразного мовлення складені учасниками КЗПОТ скоромовок?», «Які засоби виразності використано при складанні скоромовок?», «Порівняйте відомі скоромовки та складені студентами».

**4. Підсумок ефективності тренінгу. Рефлексія тренінгу:** *«Які труднощі виникли у моїх однокурсників під час проведення тренінгу?», «Які недоліки у виконанні тренінгових вправ було зафіксовано. В чому їх причина?», «Які поради можна дати вихователю під час виконання означених вправ з дітьми дошкільного віку?».* **Саморефлексія тренінгу:** *«Чому я навчилась під час проведення тренінгу?», «З якими труднощами я зіткнулась під час виконання вправ?», «Чи виправдались мої очікування від участі у тренінгу?»*

## Додаток П.3

*Лялька під дощем*

*Зіна вкладалася спати. А надворі почалася гроза. Гримів грім, з-за Дніпра насувалися чорні хмари. По залізному даху зашумів дощ.*

*Блиснула блискавка, на мить стало ясно, як удень. Зіна побачила: на подвір'ї стоять калюжі, йде дощ. Ой горе, що ж таке? - На лавці, під дощем лежить її лялька Зоя.*

*Зіна встала з ліжка, тихо відкрила двері, побігла на подвір'я. Дощ миттю змочив її сорочечку. Вона побігла до лавки, взяла Зою, пригорнула її до грудей.*

*Коли Зіна відкрила двері, мама включила світло і широко відкритими очима дивилася на порожнє ліжко.*

*Побачивши Зіну з притуленою до дитячих грудей лялькою, мама перевела дух.*

*Вона взяла рушник, витерла Зіну, переодягла в суху сорочку. Давши рушник, сказала: Витри ж і Зою... Як же ти її забула на лавці?*

*Ніколи більше не буде цього, матусю... (В. Сухомлинський)*

## Додаток П.4

### Тематика тренувальних відео-кейс-стаді з курсу «Культура мовлення та виразне читання».

Кейси до розділу «Теоретичні засади виразного читання»:

Тема 1. Що таке виразне читання?

Тема 2. Основні ознаки виразного читання.

Тема 3. Світ виразного читання.

Тема 4. Очами нащадків.

Тема 5. Мистецтво спілкування.

Тема 6. Паттерна – колекція станів людини. Прикладом слугує case study з теми «Що таке виразне читання?».

Наприклад case study з теми „Що таке виразне читання?“

#### Опис кейс – стаді

Дата складання: 8 лютого 2005 року.

Джерело : Баженов Н.М. Выразительное чтение. – М. :1960 р. -213 с.

#### Загальна інформація

Перші публічні виступи читців перед широкою аудиторією відбулись в Москві на початку 40-х років 19 століття. З другої половини XIX століття мистецтво виразного читання отримало розповсюдження та суспільний вплив. Як приклад - виступи Н.Г.Чернишевського, Н.А. Некрасова, М.Є.Салтикова –Щедрина, Т.Г.Шевченка перед публікою. Засновником жанру „Живописне розповідання” вважається І.Ф.Горбунов. протягом багатьох років на сцені театру виступає М.Н.Єрмолова.

К.Станіславський писав: „ Я хочу саме такого простого, благородного мовлення. Я відчуваю в ньому справжню музичність, витриманий, різноманітний ритм, спокійний внутрішній малюнок думок та почуттів” (собр соч. Т.1., 1954. с 368-369).



Творчі принципи К.Станіславського отримали практичне застосування на літературній естраді у виступах видатних акторів-читців. Мистецтво читця набуває розповсюдження. З плином часу сольне читання викреслює колективну декламацію з практики естрадного виконання. Як самостійний вид мистецтва, художнє читання розвивається як майстерність публічного виконання читцем літературних творів.

Відносно мистецтва слова застосовуються такі терміни: виразне читання; художнє читання; декламація. Перший термін вказує на психологічну експресивність читання, що є неможливою поза технічною майстерністю; другий підкреслює, що ми маємо справу з мистецтвом слова; третій (декламація), різниться від попередніх можливістю утворення похідних слів (декламувати, декламатор, декламаційний).

Застосування слова „декламація” як загального терміну в першому значенні є доцільним. Таким чином, всі три найменування – виразне читання, художнє читання і декламація вважаємо рівноцінними, без специфіки додаткового значення.

### **Процес застосування умінь і навичок виразного читання**

Виразне читання вихователя має велике виховне значення для дітей дошкільного віку. Оволодіння навичками виразного читання необхідні всім випускникам педагогічних вузів дошкільних факультетів. Але останнім часом скарги на те, що переважна більшість вихователів не володіє засобами виразності, вміннями та навичками виразного читання, не перестають з’являтися на шпальтах періодичних видань.

З вищесказаного можемо дійти висновку, що основи виразного читання повинні закладатися у вузах з метою удосконалення якісної підготовки майбутніх вихователів до роботи з художніми творами в умовах дошкільних навчальних закладів. Вихователь перед тим, як вивчати літературний твір з дошкільниками, повинен досконало підготовуватися до читання тих уривків, що можуть зацікавити слухачів, для того щоб після прочитання твору у дітей виникло бажання переповідати його або вивчити напам’ять. Саме в цьому і полягає значення виразного читання.

На жаль, дехто з вихователів задовольняється лише загальним розбором літературного твору, але не вміє зацікавити своїх вихованців красою живого прочитаного (усного) слова.

Наведемо приклади з життя.

Вихователь прочитав в середній групі дошкільного закладу українську народну казку „Рукавичка”. Під час читання вихователь використовував всі мовні засоби виразності (інтонація, паузи, наголос, дикція, застосування лексичних засобів виразності тощо). Діти полюбили героїв казки. Потім спільно з групою дітей вихователь організувала гру- драматизацію за змістом казкового тексту.

Вищесказане підтверджує роль виразного читання у вихованні дітей дошкільного віку.

## Додаток П.5

## Текст оповідання О.Іваненко «Чорноморденький»

— Дивіться ж, діти, — казала стара зайчиха, — будьте обережні: для нас настають небезпечні часи.

Зайчата сиділи тихо і навіть вухами не ворухили, тільки сірому зайчикові з чорною плямочкою на носі вже набридло слухати розумні промови старої зайчихи. А ця зайчиха вславилася своїм розумом на весь зелений світ. Про неї знали не тільки в цьому лісі, а й у сосновому бору поряд і навіть у лісі по той бік річки. Отака була розумна зайчиха! Вона знала, де що росте, як від кого ховатися і коли треба линяти. Та чорноморденький зайчик був взагалі неслухняний і легковажний. Йому зовсім не цікаво було слухати, а хотілося швидше побігати. Він і без неї знав, скільки ворогів у бідного заячого роду: і лисиця, і вовки, і мисливські собаки.

— Єдиний наш порятунок, — повчала зайчиха, — це наші ноги. Хіба ми з нашими слабкими силами можемо битися з вовком або собакою? Отже, діти, наші задні ноги — це наш порятунок і наша гордість! Сором і ганьба тому зайцеві, що не може втекти від ворога.

— А як я не почую ворога? — спитало якесь маленьке зайчатко.

— А навіщо ж у тебе такі довгі вуха? — строго перепитала зайчиха. Зайча засоромилось і замовкло.

— Ще у нас є порятунок від ворога, — продовжувала розумна зайчиха, — це наш одяг. Взимку ми станемо білими і нас не можна буде побачити на снігу.

— І я стану білим? — не втерпів чорноморденький зайчик.

— Ні, коли ти не слухатимешся, ти таким і залишишся на всю зиму, і тебе першого вб'ють мисливці.

Але зайчик звичайно, не повірив. Чого б це, справді, всі стали білими, а він залишиться сірим з чорною плямочкою, так, ніби вовчу ягоду хтось на носі роздавив? Від радості, що він стане білим, зайчик аж застрибав. Зайчиха опустила одне вухо і сказала:

— Ну, на сьогодні досить. Завтра я вчитиму вас далі, а тепер можете побігати.

У лісі наставала осінь. Зайчикові вона зовсім не подобалася. Що хорошого, коли з дерев падає листя і шарудить не тільки від кроків якогось звіра, а навіть від легенького руху повітря, коли пташка пролетить! А як вітер дужчає, то й шарудіння дужчає. Тоді здається зайчикові — женеться за ним не один, а аж десять голодних вовків. І ще більше хитрих лисиць і стільки сердитих собак, що всіх звірів у лісі переловлять. Так шумить оте противне листя!

— І чого йому падати і зайців лякати? — думав зайчик. — Висить собі, ну й висіло б, а то ні — поживкло, почервоніло і місця собі не знайде. Побіжу на поле, там завжди можна чимсь поласувати! Але й на полі настала осінь. Поля стали голі, тільки колюча, сердита стерня стирчала.

— Фу, як противно бігати по ній босому! — розсердився зайчик і подався на городи. Але й там була осінь. Люди збирали моркву, капусту і кудись звозили.

— Яке нахабство! — не зміг заспокоїтися зайчик. — А що ж я їстиму взимку?

Він був ще молодим, цей зайчик. Народився тільки повесні і не знав, що взимку взагалі всім звірам, не тільки зайцям, доведеться важко. Зайчик побіг додому, під старий дуб, що стояв ще вкритий листям. Стара ялина ще більше зеленіла.

— От хороші дерева — не скидають свого листя! — сказав він.

Та ялина й дуб тільки всміхнулися.

Ні, не подобалася зайчикові осінь. Усі були заклопотані. Ведмедиха, якої зайчик дуже боявся і яку поважав, бо вона була найбільша в лісі, приготувала для себе й для родини чудовий барліг. Вистелила мохом, наносила м'якого сухого листу, і всі в лісі знали, що вона скоро засне. Сова ховала в дупло мертвих мишенят. Зайчик, як побачив це, прожогом кинувся далі. Може, вона на старості недобачає і ще сплутає його з мишею!

Справді настала осінь. Це було видно з усього. Пташки не так цвірінчали, жаби в ставку не квакали, і навіть мухи літали злючі-презлючі, ніби не наліталися за літо і не хотіли засинати.

«Коли вже осінь, — вирішив зайчик, — значить, можна міняти шубу. Хоч принаймні стану красивіший!» Він постукав лапою до лігва старої зайчихи, скорчив зворушливу мордочку і чемненько спитав:

— Чи можна вже вдягатися в біле?

Зайчиха строго повела вухами й сказала:

— Ще рано, я сама скажу всім, коли треба.

Зайчик знову почав гасати по лісі, по полю, підбирав забуту морквичку або ріпку. А листя падало, і було страшно кожної хвилини. Треба було весь час прислухатися, і його вуха просто ходором ходили, бо заєць боявся чогось не почути. Коли майже все листя на деревах облетіло, почав дуб осипатися. Тільки яли на стояла зелена. Її голки не боялися морозу.

«Ну, якщо дуб осипається, значить, я можу вже ставати білим», — подумав зайчик і знову побіг до старої зайчихи. Цього разу він почав скаржитися:

— Он дерева всі осипалися, і дощ щодня, а я й досі сірий!

— Ач, нетерпляче! — сказала зайчиха. — Ще ж нема снігу, навіщо ж тобі ставати білим?

— А щоб красивішим бути!

Але зайчиха була дуже мудра і однаково не дозволила, бо вони ж не для краси міняли одяг. Зайчик надувся і втік.

— Я побіжу на ту гору: вона ж вища, ніж ліс, там швидше випаде сніг, і я там сам побілію.

Він так і зробив. На горі, як і в лісі, сніг ще не падав, але там було дуже вітряно й холодно.

— Я тут побілію й побіжу додому таким красивим, що мене ніхто не пізнає, — втішав він себе.

Він справді там почав біліти, але так змерз, що не міг і всидіти на відкритому місці. Їсти самі сухі корінці з бур'янів було теж дуже несмачно. Одного ранку він прокинувся і сам себе не впізнав: він був увесь білий. Йому хотілося побачити, а як плямочка на носі — побіліла чи ні. Це йому легко було зробити — адже очі у зайців косі. От він скопив очі і побачив, що ні — не побіліла. Але він заспокоїв себе:

— Нічого, і так гарно. Чорне на білому. І все-таки я відрізнятимуся від усіх зайців. Треба швидше до своїх, показатися їм!

Він побіг через поле до свого лісу. Снігу ще не було, земля була чорна й тверда, дерева стояли голі й ніби змерзлі. І на чорній землі, на сухому жовтому листі дуже вирізнявся білий зайчик.

Отже, не дивно, що його зовсім легко Помітили мисливські собаки.

— Ату, ату його! — закричали мисливці. Це значило, щоб собаки хапали бідного зайчика. Але зайчик дременув так, що здавалося, ніби то білий м'ячик котиться через поля, рівчаки, кущики. Як він тепер сердився на себе! То б сіреньким він заховався за перший кущик, і ніхто б його не помітив! Зайчик мчав що було сили в довгих ногах.

От він уже в рідному лісі. От совине дерево. От ведмежий барліг. Швидше! Швидше! От зелена ялина, старий дуб і лігво старої зайчихи.

Зайчиха спала, але її довгі вуха завжди були насторожі. Вони вже не сплутають шарудіння листу з кроками звіра! Раптом у лігво прожогом вскочило щось пухке, біле.

— Бабусю, рятуйте! — пропищав зайчик.

Мудра бабуся одразу збагнула, що сталось. Вона миттю вибігла з лігва, а зайчик заховався в ньому. Сама ж вона не боялася собак. Зайчиха як почала петляти по лісі туди-сюди — і зовсім збила їх з пантелику. Цього разу мисливці нікого не вбили.

А ввечері під дубом зібралося багато зайців. Білий зайчик був дуже красивий, але дуже засоромлений, бо всі сміялися з нього. Та стара зайчиха сказала, щоб не сміялися, бо хто знає, яке ще нещастя трапиться з ким узимку. Але все ж таки потріпала зайчика лапою і промовила:

— Бачиш, до чого доводить неслухняність та легковажність! Тепер ховайся під дубом, аж поки випаде сніг.

**Додаток П.6.**

**КЗПОТ української народної казки «Кривенька качечка» (казка  
Буковини)**

Були дід і баба, і не мали вони дітей. Пішли одного разу в ліс по гриби, дивляться — сидить качка на гніздечку. Вони її помаленьку здохмили з гніздечка і принесли додому. І гніздечко принесли. Качечка була кривенька на ножку. Дід і баба поклали її на гніздечко та й пішли знов на печериці. Приходять з лісу додому, а в них у хаті наварено: і пироги, і котлети, і все є. Питаються дід з бабою в сусідів, хто то наварив, — сусіди не знають. А качечка сидить собі на гніздечку. Наїлися вони і пішли знов на гриби. Приходять з лісу — ще більше в них наварено всього. А качечка сидить на гніздечку. Знов питають вони в сусідів — сусіди нічого не знають. Друга сусіда каже:

— Я бачила, якась дівчина йшла до керниці і на ножку храмала. А вони собі ніби знов ідуть на ті печериці, та не пішли, а підсіли, щоб подивитися, хто то буде в них ходити. І побачили, що до керниці дівчина пішла. Подивилися на гніздечко — качечки нема. Вони борше взяли гніздечко і спалили. Та й думають: «Будемо мати дівчину. Ми ж не маємо дітей».

Прийшла дівчина, глянула — гніздечка нема. Сперлася на стіл і заплакала. Прийшов дід, прийшла баба та й кажуть:

— Ти будеш наша. А вона їм:

— Я би була з вами довіку, якби ви були за мною не підглядали і моє гніздечко не спалили.

Вони просять:

— Сиди, будеш наша.

— Ні, — каже вона, — зробіть мені веретенце й кожівочку. Я піду собі від вас.

Дали вони їй веретенце й кожівочку. Сіла вона надворі на дерев'яний сталець і пряде. Аж тут летять качки. Вона їм каже:

— Ви мене кривеньку лишили, а самі полетіли.

Кинули вони по пір'ячку та й полетіли. Летять другі. А вона далі сидить на дерев'янім стільці і пряде кожівочку. Та й каже до них:

— Ви мене кривеньку лишили, а самі полетіли. Кинули вони їй по пір'ячку і полетіли далі.

Летять треті качки. Дівчина сидить на дерев'янім стільці, пряде кожівочку та й каже:

— Ви мене, сирітку кривеньку, лишили, а самі полетіли. Кинули вони їй по пір'ячку. Перекинулася вона на качечку та й полетіла за ними. Дід з бабою дивилися за нею та й плакали. І казали дід з бабою:

— Нащо нам було гніздечко палити! Були б мали дочку.

### **Крива качечка (казка Гуцульщини)**

Був собі дідо та й баба, і не мали вони дітей. Каже дідо: — Ходім у ліс та щось пошукаємо. Яких грибів абощо. Ходять дідо й баба по лісі, а кривенька качечка сидить під корчиком. Усі качки відлетіли, а вона сама лишилася. Баба та й дідо взяли та й ту качечку ймили. Принесли її додому, зробили їй гніздечко файне. І качечка сидить у них дома, а вони зібралися та й знов пішли в ліс. Як вони пішли, качечка взяла та й перекинулася на дівчину. Та й затопила, та й зварила дідови й бабі їсти. І знов перекинулася на качечку, пішла на гніздечко, сіла й сидить.

Приходять дідо й баба. Та й таки баба до печи, а то все наварене. Все добре, лиш їсти. Баба каже дідови:

— Хто це нам зробив таке?

А дідо не знає, хто зробив. Питає баба сусідів:

— Хто це в нас був? Хто нам так файно все поробив?

— Якась дівчина ходила, — каже сусід.

Вони зібралися та й знов десь пішли. А качечка знов перекинулася на дівчину. І затопила, і наварила. Усе файно зробила ще й позамітала. Дід і баба такі раді, що їм хтось усе робить.

А на другий день баба каже:

— Ходім, діду, та станьмо за хатою. Та й видітимемо, хто то в нас є.

Пішли вони, стали за хатою та й сокотять. А дівчина перекинулася з качечки та й зачала топоти, все робити. А дід і баба приходять. Уздріли дівчину та й пішли до гнізда, а там качечки нема. А вони взяли то гніздечко та й викинули геть, щоби вже його не було.

А дівчина каже:

— Якби були не брали гніздечко, то я би була вже з вами, а так мушу вас залишити і буду з качками.

Та й вийшла надвір, та й пряде куделю. Аж тут летять дикі качечки. Та й кажуть:

Гезде наша діва,  
Гезде наша Ева.  
Кужівочка шумить,  
Веретенце дрижить.  
Киньмо їй по пір'ячкови,  
Най з нами летить.  
А качечка їм каже:  
Як я була в лужку,  
Виломила ніжку,  
А ви полинули

Мене покинули.  
— Я з вами не хочу летіти.

Летять другі качки. Та й кажуть:

Гезде наша діва,  
Гезде наша Ева.  
Кужівочка шумить,  
Веретенце дрижить.  
Киньмо їй по пір'ячкови,  
Най з нами летить.

Та й ці другі качки скидали їй пір'ячко, а вона вже їм нічого не казала. І обросла вона пір'ячком, перекинулася на качечку і полетіла з дикими качками.

## Додаток П.7 Тексти загадок

### Пропоновані загадки.

*Як прийде весна в садочок —  
до лиця білий віночок,  
ну а восени цій кралі  
приглянулися коралі. (Калина)*

*Цвіту я запашиим духмяним цвітом,  
В затінку гілок сховаю літом.  
Для захисту колючки маю,  
Тому мене й не зачіпають. (акація)*

*Проликала дрібні сльози  
молода дівця.  
Полоскала довгі коси  
у чистій водиці. (Верба)*

*Наче сонечко на вітах,  
зацвіли пахучі квіти.  
Втішилась сім'я бджолина, —  
буде з медом вся родина. (Липа)*

*Навесні вона в теплі  
Виростає з-під землі.  
Має трунок, має вроду  
І дарує насолоду. (квітка)*

*Я гордо голову тримаю,  
І перед вітром не схиляю,  
Я жовтий, білий, полум'яний  
І наче яблуко рум'яний  
В саду я квітну навесні.  
Скажіть, яке ім'я мені? (тюльпан)*

*Стережуть колючки їй  
цвіт весняний запашиий,  
а осінньої години —  
червонясті намистини. (Шипшина)*

## Додаток П.8

## Наша хата

**Аналізований текст:** «Мамина хата в саду, як у віночку. Коло хати – вишні, черешні, яблуні, калина. Перед вікнами – бузок, барбарис, а під вікнами – півники, красоля, півонії, крин, нагідки. А в саду є проліски, ряст, сині черевички, барвінок. З весни до осені коло хати – квіти. Барвисті, пахучі. І хата ошатна. І на душі приємно. Наша хата і ми – немов у віночку»

(Д.Чердниченко)

## Додаток Р (Мовленнєво-креативний етап)

## Додаток Р.1

## Тематика студентських проєктів

1. Казковий палац.
2. Мовленнєві перлини.
3. Кращий художник – ілюстратор України.
4. Пісенне дошкілля.
5. Українські народні казки в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.
6. Українські композитори – дітям.
7. Творчість Анатолія Костецького.
8. Оксана Сенатович, її творчість.
9. Засоби розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.
10. Заняття – як форма розвитку виразного мовлення дошкільників
11. Укладання словника-мінімуму за змістом КЗПОТ українських народних казок.
12. Укладання словника-мінімуму за змістом фразеологічних зворотів
13. Проведення міжнародної наукової конференції «Сучасні проблеми вищої та дошкільної освіти».
14. Розроблення мовленнєвих ситуацій для самооцінки та взаємооцінки виразного мовлення.
15. «Педагогічне портфоліо»
16. Добір мовних і мовленнєвих ігор для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.
17. Презентації за змістом КЗПОТ фразеологічних зворотів з використанням ІКТ.

## Додаток Р.2

## Вправа.

**Завдання а)** До основних кольорів веселки доберіть епітети.

Зразок епітетів: **Помаранчевий** – *апелсиновий, абрикосовий, світло-коричневий, мандариновий, мандариновий, грушевий, гарбузовий. Жовтий* – *лимонний, сонячний, янтарний, кремовий, кукурудзяний, золотий, медовий, янтарний, кукурудзяний, вогняний, золотаво-березовий. Зелений* – *смарагдовий, салатовий, оливковий, лаймовий, темно-зелений, трав'яний, салатовий, спаржевий, оливковий, весняно-зелений. Блакитний* –

сапфіровий, небесний, бірюзовий, лазуровий, васильковий, морської хвилі, ментоловий, небесний, лазурний. **Синій** – сапфіровий, ультрамариновий, темно-лазуровий, неоновий. **Фіолетовий** – бузковий, лавандовий, фіалковий, сливовий, баклажанний, аметистовий, індіго, лилловий, колір орхідеї, виноградний, аметистовий;

**Завдання б)** дібрати іменники (асоціації) до основних кольорів за зразком:

**Блакитний** – небо, очі, море, проліски, волошки, хвиля, проліски, очі. **Зелений** – трава, листя, крокодил, папуга, яблуко, кавун, груша, лайм, рослина, очі, поле, гай, огірок, капуста, водорості, гай, огірок, яблуко, петрушка. **Червоний** – кров, томат, троянда, вишня, гранат, яблуко, буряк, перець, смородина, калина, світанок, язик, калина, троянда, пристрась, вишня, гранат, яблуко, мухомор, калина, мак. **Сірий** – дощ, день, миша, асфальт, небо, пил, бруд, очі, олівець, нудьга, тиша, хом'як, пацюк, сунс. **Помаранчевий** – апельсин, гарбуз, персик, мандарин, «помаранчева революція», апельсин, мандарин, морква, абрикос, персик, хурма. **Малиновий** – малина, блиск для губ, сукня, лак, олівець, сукня, туфлі. **Фіолетовий** – пластилін, виноград, баклажан, слива, фіалка, орхідея. **Рожевий** – ружа, тюльпан, рум'яна, фломастер, щоки, маргаритки, помада. **Коричневий** – мавпа, картопля, кокос, ваза, очі, кінь, сова, кора, підлога, ведмідь, ківі. **Білий** – молоко, часник, троянда, квітуча вишня, хмари, цибуля, капуста, цукор, сніг, сіль, зуби, туман, вата, голуб, цукор, сіль, ромашка, сніг, молоко, зуби, танок, простирало, заєць.

Додаток Р.3.

### Вправа «Веселкові монофони». Приклади монофонів

**Жовтий колір:** Жовтий жваво журчатиме: "Живи життєрадісно! Журитися жалюгідно! Жалітися жахливо! Життя – живий жайвір, жагучий живопис, жовтогарячий жарт, жінка-жоржина... Живи жадібно – життя жде!"

**Зелений колір** завжди задаватиме завдання: "Замріяно зазирни за зорі, звідти зачуєш загадкові звуки золотого зорепаду... Згадай забуте... Загадуй – збудеться! Задумане зреалізується! Згодом, зачарований, здивовано зрозумієш: здійснилося заповітне".

**Помаранчевий** Помаранчевий приязно питатиме: "Посміхався по-справжньому? Передавав привіти? Помолився? Поборов печалі? Повір, переживемо проблеми! Полюби! Послухай пісні, почитай поезії! Почни прикрашати планету прекрасним!"

## Додаток Р.4

## Презентації, словники-мінімуми за змістом культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів

## Словник до КЗПОТ українських народних загадок (укладач Ірина Левченко студентка 1 курсу )

Іменники		Дієслово	Прикметник
абрикос	сонце	бачить	бархатистий
агрус	сорочечка	брати	беззубий
акація	стан	вбирається	безрукий
апелсин	сукенчина	виглядають	білий
барвінок	суниця	вигріває	більші
батько	тин	виростає	блакитний
бджоли	трава	вихваляти	весело
береза	трунок	вкютати	весняний
борець	тюльпан	впаде	вишукані
борщ	фарби	говорити	відмінний
боягузка	фіалка	гомоніти	волохатий
бук	хатина	гуляти	гарненька
буряк	цвіт	дарує	гладкий
весна	чорниця	дістають	гнучкі
виноград	чуб	дмухати	гостренький
вишня	Шампіньйон	достигає	гостроверхі
вінок	шати	дрімати	дрібні
віночок	шкірка	живе	духмяний
вітер	штанці	загадає	жовтий
віти	яблуко	задивилася	жовтобока
вічі	яблуня	задрімав	заморський
вогонь	язик	зацвіли	засмагли
вода	ясен	звуть	зелений
водиці	ячмінь	зірвати	золоті
волосся	півень	знати	колючий
врода	підсніжник	зняли	косяна
гай	плаття	кінчається	кругле
гайочок	плоди	косити	кучерява
гарбуз	поганка	купався	м'ясисті
гілля	пух	кусатися	маленькі
гілок	різак	лежить	непримітна
голки	родина	летить	новенькі
горіх	ромашка	лізти	новорічні
гостинці	рослина	має	осінні
гриб	рука	мандрувати	п'ятикутне
грона	рядочок	набрався	пахучі
дерево	садок	назбирай	пломенисті
диня	садочок	називають	погожа
дівича	сарафані	народилась	полум'яний
діжечка	світ	носити	пречудові
діти	свічі	обзивати	приємний
діти	свічки	обпікає	радісно



днина	сережки	одягається	рум'яний
долина	сестрички	одягли	смачненькі
донечка	син	одягтись	смачнющі
дорога	сироїжки	пече	соковиті
дорослі	сік	поливала	солодкий
дубочки	скульптор	полоскала	сонячний
жало	Сльози	пом'яти	стиглі
жито	смородина	поспішає	стрункі
жінка	сніг	потрапити	темний
жолуді	сніжок	починається	тепла
жупан	сонечко	працює	тонесенькі
загадка	морква	прийдуть	фіолетовий
запах	мурашка	приміряти	цінний
земля	мухомор	примостилась	цукриста
зерня	м'ята	прокидатися	чепурненькі
злаки	намистини	ріжуть	червонясті
їжачок	насінина	розквітли	чисті
кавун	насіння	розплела	яскраві
калина	небо	росте	
каша	нектар	сидить	
каштан	овес	сіяти	
квіти	одежа	скидає	
кві	ожина	справляє	
клен	озимина	стоїть	
ковпак	опеньки	сховаю	
кожушки	оса	тішить	
кожушок	Осика	тремтить	
колючки	осика	тримати	
комаха	пані	тримаю	
кора	панянка	тягнуть	
край	пелюстки	утекти	
красень	пензлик	ховалась	
кропива	персик	ходили	
кукурудза	пиріг	хочуть	
кульбаба	лисички	цвіте	
кум	лист	цурається	
лани	листок	чистять	
латання	листочки	шепоче	
лимон	лілія		
	ліс		
	лісочок		
	літо		
	мак		
	маківки		
	малина		
	маслюк		
	матінка		
	медок		
	молода		

## Словник експресивної лексики за змістом КЗПОТ загадок про свійських тварин

### Іменники:

1. Вуха, хвіст
2. тину, носик-намистинку, будячок
3. хаті, вуса
4. хаті, сало, сир
5. мати, крила
6. лужку, кожушку, рожки
7. лугу, тварина, вовною, турботу, тепло
8. тварину, бочок, п'ятачок, хвостик-крючок
- 10.будильник, ранку, ганку, сонце
- 11.птаха, подвір'ю, гребінець, бородка, гніздечко, яєчко
12. малята
13. хазяйстві допомога, вим'я, роги,молоко
- 14.двору, мітла,рогач, на хвості, квач, молоко
- 15.ходуни, чобітки, дітям, втіху, страх,мухо боєм
- 16.пухом,головою, лугом, травною
- 17.дворі гуляє,вікно, хліба, двору, ворота
18. звірята, лози, ноги, курдюк, хвоста
19. вовк, заєць, кінь
- 20.землею, хід
- 21.дід, кожушину, лігві
- 22.медом, малини, сніг, сни, до весни
- 23.ноги, поле, коня
- 24.лісі, тваринка, вушки,
- 25.вуха, хвіст, городі, капусту
- 26.кума, віником, півником, півня, обід, мітлою, слід
- 27.лісі, хвіст
28. клубочок, дубочок, жолуді, дупло
- 29.ніч,річ, мишва, гадюк, будяк
- 30.зубами, лють
- 31.дім
- 32.мітлою, дуплі
- 33.щетину, родину
35. диво, рівнині, спині
36. гойдалках, вітках, малята
37. любі, ріг, тварина
38. очі, шию, листя
39. савані, смужки,конячку
40. дітвора, тварина, гора, хобот
41. мішок, мами, гру, доню
- 42.пацу, звіра
43. рев
44. хижак, людей, жах,річці Ніл
45. хаті, від страху
46. траві, хвостик, тваринка, хвоста
47. віршовка
48. очі, рогах, дім, спині

49. доріжки, голову, ріжки, дім  
50. землі, батіг, людини, молоко, лісі

**Дієслово:**

1. знаходить
2. гуляє, має
3. ганяю, миюся, маю
4. мешкаю, шукаю
5. сидів, гріла, пробив, розправив
6. пасуся, налякаю
7. пасеться, дає
8. знає, відгадає
9. надувається, гелгоче, сказати, бігає, обійди
10. прокидаються, встає
11. ходить, сідає, несе
12. ходить-бродить, заелоче, закричить, щипати
13. жую, даю
14. стоїть
15. топати, дати, несе
16. здивувати, бродить
17. чкурне, гуляє, дивується
18. ходять
20. копа, вирив
21. ходить, одягнувся, шукає, любить, полю папи, спати, зачує. Прокидається
22. ласував, впав, позіхнув, не бачив, проспав
23. ходжу, скакаю, маю, перегнав
24. живе, притискає, лякає
25. побував, попсував
26. прийшла, схопила, замела
27. проживає, має, сидить
28. зриває, ховає
29. сплю, виходжу, полювати, злічу, з'їв
30. ходить, клацає, ллють, зачаївся
31. живе
32. біжить, замітає, спочиває, знає
33. має, любить, борсатися
35. ходить. Несе
36. граються, кривляються, забавляються
38. має
39. має
41. скочила, скінчила, понесе
42. роззявить, називають, тремтять
43. напасти, гиркне
44. наводить, проживає
45. зачинилася, причаїлася, сидить, впізнали
46. влови, тримай, збіжу, проживу
47. має, в'ється, зовється
49. повзе, везе
50. в'ється, б'ється, вживає, знає

**Прикметники:**

1. довгі, куций, маленьке
2. колючий

3. пухнасте
4. невеличке, сіреньке
5. жовтенький, маленький, тепленький
6. хутрянному, гострі
7. пухка, сіра
8. гладенький, рожевий
10. кожного, кожнім
13. смачне
14. огрядна, боката
16. бородатим, вкритий
17. мале
18. рогаті, бородаті, коротенькі, м'яка, густа
19. сірий, довговухий
20. сліпуватий, сірий
21. буркотливий, вайлуватий
23. нерівні
24. полохлива, добра, пухнаста, ляклива
25. довгі, куций, невеличкий
26. довгим
27. темнім, довгий, пухнастий
28. пухнастий
29. хвастата, колючий
30. жорстока, грізний звір
31. роботящий
33. великі, густу
36. веселі пустотливі
37. незграбний, товстий, сумний
38. гарні, пишні, довгу, зелене
39. чорно-білі, весела, пригожа, нашу
42. смугастий, ікластий, найстрашніший
43. пазуристий, гривавий. Лютий
44. величезний, небезпечний
45. тихенько
46. не проста
47. ядовите, спритна, влучна, холодна
50. тоненьке, вузеньке, довге

### Загадки про птахів

#### Іменники:

2. комах, жучків, черв'ячків, стріхою
3. річці, сорочку
4. ноги, ніс, хату, жабам рахунок
5. садочку, тину, хатину
6. шубка, пушку, фартушку, шапчина, трудівниця
7. майстер, даху, цегли, крапа, дім
8. розбишака, людей, люди
9. веселка, здібності, слово, пташці
10. птах, хвості, квітник, ружа
11. пір'я, пан, красень, птах
12. птах, крила, вітрила, матрос, небі
13. дзьоб, голос, пір'ячко, дятлу, рідня, ягоди, птах
14. пташка, зими, сало, грудка, крильця
15. хатина, співак, пташку

16. заметілі, пташенята, груди,яблука, дворі, пташки
17. очі
18. гнізда, яйця, лісі, мудру ля
19. дерева, звук
20. сонце, спів
21. вікном, сніжок, пташок, стріхою, пташенята
22. птаха, дзьобом, рибу
- 23.дзьобик, лісі, кори, молоток, дерева
24. птах, сажа, черв'яків,мастак
25. птах,пір'я,символ, діти
- 26.птаха, рчці, спиця, постава,цариці
27. ноги, обід,жабеняток, маляток

**Дієслово:**

- 1.літає, підбирає, відгадає
2. ловлю, не літав, маю, звуть
3. купається, вдягається, буває
4. має, знає
5. зробив, обдивився,засміявся, оселився, поселився
6. скаче, називається
7. побудував
8. відпочиває, гукає, полювати,спить, бояться, боїться
9. скажуть, повторить
10. походжає,розпустить, ходить
11. ходить
12. розправив, гляньте,кричить
13. має, кажуть, любить
14. боїться, любить, здогадалися
- 15.звати
16. прилетіли, розвісив,звуться
17. гуляє, спочиває,має, бачить
18. гнізда, яйця, лісі, мудру ля
19. лікує, лунає, стукає
20. літає, співає, заходить, зводить
21. летить, піднялась, бачу, сидить, співати, звуться
22. живе, літає, ловить, співає
- 23.виймає, дбає
- 24.їсть
25. чув, зовється,
- 26.пливе
27. прилетів, приніс

**Прикметники:**

- 1.блискуче, сварлива,білобока
2. біленьких, теплий
3. суха
4. такий
6. сірого, жовтім, чорний
8. лютий
9. кольорова
11. золоте, барвисте, пишне
12. дужі, білі
13. великий, міцний, сильний, гучний, барвисте,темно-синє, золотисте, строкатий

14. жовта, сиві
16. зимові, червоні, гарні
17. круглі
20. маленький, сіренький, чарівний
21. сірі
22. влучно, різко, гучно
23. щиро
24. моторний, чорний, спритний, звичайний
25. біле
26. тендітна, сильна, повільно, довга
27. довгі, довгий, смачних, своїх

### Загадки про комах

#### Іменники:

1. очей, ніжки, плечей, павутинки, сітку
2. трудівниця, мед, Вулик, соти, роботи
3. малятки, краплинки-цятки, вуса, голова, слова
4. гвинтокрила, спить, крила, шати
5. травиця, землі, коні, луг, плуг
6. дружина кров, хист, вухом
7. фрукти, цукор, одежина, комах, родина
8. ніжки, крила, кімнаті, дворі, комарі
9. лялечка, шати, погляду
10. лісу, горбик-дім, тисячі, комахи
11. крила, вуса
12. трудівниця, комаха
13. квіток, мед, вулики, мала
14. птиця, крила, медок
15. крильця, вертолїта, смуга, кульбабка, вертолїт
16. хоботок, пилок, крицьця
17. вухо, джміль, муха, кров
18. дітей, звїр, ніг, ниток, мушки

#### Дієслово:

1. робить
2. збирає, не цурається
3. любить
4. любить мандрувати
5. бігають, поставиш
6. п'є, запищить, набить
7. полюбляє, відчуває
9. проснеться, одягнеться, відривати, зачарувати
10. живуть
11. летить, боюсь, чути
12. називається
13. збирає, ховає, кружляє
14. має, літає, співає, ношу, чіпає, вкушу, лякає
15. літає
16. маю, літаю
17. дзижчу, нап'юсь
18. вгадає, має, ловить

#### Прикметники:

2. маленька
3. чорні, лагідні
4. прозорі, кольорові
5. малі
7. солодке, в смужку
8. тонкі, мала, рідна
10. працелюбні, добрі, щирі
11. бронзовий, великий
12. заповзята, сильна
15. посадочна, звичайнісінька
16. довгий, яскраві
18. тонкі

### Загадки про мешканців водойм

#### Іменники:

1. кров, людини, часу
2. тілом, виглядом, рибку, річці
3. мулу, спині
4. рибку, черв'ячка, щука
5. силу, з рук, змію, сімю
6. панциром
7. рибину, бараболі, гороху, полі
8. плащ, березі, річка, став, рів, комарів
9. вудкою, сітку, мулу
10. води, гладь, камінець
11. кіт, бивні, слона, кит
12. морячок, рибу, діжку, крильця, ніжки, крижин, пароплави
13. болоті, день, болота
14. морі, людей, риб, зуби, ряди, плавець, води, морі, бридка
15. морі, дні, желе, боки, руки
16. лусці, боки, життя
17. дні, голова, ніг
18. рибина, тварина, глибинах
19. річці, риба, зуби, вдачу
20. дні, клешні, вуса, очі

#### Дієслово:

1. любить, приставати, попивати, посолиш, жде
2. лякає, поїдає
3. ляже, спить, повертає, знає
4. піймати, дати
5. має, висковзає, схожий
6. вкритий, вщипнути
7. піймати, нагодувати, наварити
8. одягає, стрибає, ловить
9. ловить, злякається, заховається
10. виймає, кидає, пострибає
11. має, здогадались
12. ловить, має, плава, обганяє, знаєте, називається
13. живе, чути
14. промишляє, стирчить, потонула
15. плаваю, зловиш, обпекти
16. плавають, мовчу

17. не знайомий,
18. прожива,знають
19. проживає, має, плачуть
20. проживаю, маю, не хочу

**Прикметники:**

- 2.спритна, хижа, зубата, довгим, хвостата
4. хижий, злюка
5. малий
6. клишоногий, вусатий, хвостатий
8. зелений, справно
10. справжній
11. довгі, не схожий
12. чорно-білий, схожий,відважно
13. зелена
14. гострі, страшна
15. прозорі, м'які
16. холодні, слизькі
- 17.морському
18. морських
19. довгу, хижу, гострі
20. річному, небезпечні, довгі, чорні



## Додаток Р.5

**Створення презентацій за ілюстраціями до КЗПОТ українських художників  
ілюстраторів**

**Перелік рекомендованих художників-ілюстраторів для дітей дошкільного віку**

Кость Лавро, Вікторія Ковальчук, Оксана Ігнащенко, Владислав Єрко, Інокентій Коршунов, Катерина Штанко, Іван Сулима, Яна Гранковська, Олег Петренко-Заневський, Микола Баликін, Ігор Вишинський, Ольга Касьяненко, Микола Баликін, Володимир Голозубов, Євген Попов, Лариса Іванова, Галина Єлагіна, Світлана Сікало, Людмила Пострих, Микола Компанець, Віктор Полтавець, Анатолій Василенко, Георгій Якутович, Наталія Лопухова, Ольга Павловська, Грася Олійко, Сергій Павленко, Софія Ус, Олена Рубановська, Володимир Харченко, Віта Конотоп-Хайдурова, Женько Мусієнко, Олег Семерня, Юлія Мітченко, тощо.

**Перелік творів художників - ілюстраторів для дітей дошкільного віку які  
було використано в експерименті**

<b>1</b>	<b>Твір</b>	<b>Жанр</b>	<b>Збірка</b>	<b>Ілюстратор</b>	<b>Автори</b>
<b>2</b>	«Вірші для дітей»	В	Абетка	Кость Лавро	
<b>3</b>	«Вірші, пісні»	Вірші, пісні	Росла собі ялиночка	Кость Лавро	
<b>4</b>	«Котик та півник»	К	-	Кость Лавро	
<b>5</b>	«Котик і півник»	К		Микола Баликін	
<b>6</b>	«Космонавти люди мирні», «Пригода з кицею Димкою», «Малий стрілець», «Моряк – капітан», «Кошенятко», «Ніжки вирости», «Здоровенний собака», «У дяді Гриця», «Курочка», «Як Лис Микита із книжки виліз», «Юрасик робить ліки»	О	Був собі Юрасик	Микола Баликін	Христенко Інна
<b>7</b>	«Майстер –ламайстер», «Я збудую», «Оленка маленька», «Як багато я знаю»	В	Коник	Микола Баликін	Платон Воронько
<b>8</b>	«Як пиріг дістати з рога»»	Г	Як пиріг дістати з рога	Ігор Вишинський	Сашко Коваленко
<b>9</b>	«Заець спати захотів», «Чому чапля стоїть на одній нозі»	В	Заець спати захотів	Микола Баликін	Михайло Стельмах,

10	«Їжачок –хітрячок»				Платон Воронько
11	«Равлик»				Наталя Забіла
	«Павучок –лісовичок»				Вадим Скомаровський
12	«Різдвяна рукавичка»	К	-	Кость Лавро	
13	«Іван Побиван»	К	-	Кость Лавро	
14	«Іван Побиван»	К		Володимир Голоzubов	
15	«Курочка ряба»	К	100 казок. 1- й том	Владислав Єрко	
16	«Пан Коцький»	К	-	Кость Лавро	
17	«Солом'яний бичок»	К	100 казок. 1- й том	Кость Лавро	
18	«Два півники»	К		Володимир Голоzubов	
19	«Їжак та заєць»	К		Ігор Вишинський	Платон Воронько
	«Журавлики журавлі»	В			
20	«Ходить білочка по лісу»	В		Ольга Касьяненко	Іван Семененко
21	«Квіти для Марійки»	О		Світлана Сікало	Володимир Сенцовський
22	«Чарівні відерця»	О		Євген Попов	Леонід Вишневецький
23	«Тямущий котик»	В		Ліриса Іванова	Олена Пчілка
24	«Їжачок та грибок»	В		Галина Слагіна	Михайло Стельмах
25	«Ожеледь»	О		Володимир Голоzubов	Олег Буцень
26	«Як котів соромно стало»	О		Володимир Голоzubов	Василь Сухомлинський
27	«Вишенька»	О		Євген Попов	Леонід Вишневецький
28	«Білі мухи»	В		Ігор Вишинський	Максим Рильський
29	«Коза дереза»	К		Ігор Вишинський	
30	«Солом'яний бичок»	К		Ігор Вишинський	
31	«Метелики»	В		Ігор Вишинський	
32	«Дятел»	В		Галина Слагіна	Михайло Стельмах
33	«На зиму»	С		Микола Баликін	Леся Мовчун
34	«Про півня»	В		Ольга	Іван Семененко

				Касьяненко	
35	«Зайчикова кашка»	К	100 казок. Том 2.	Кость Лавро	
36	«Колобок»	Ка	100 казок. Том 2.	Кость Лавро	
37	«Сонце, мороз і вітер»	К	100 казок третій том	Інокентій Коршунов	
38	«Лев і осел, що вдавав царя»	К		Кость Лавро	Платон Воронько
39	«Олянка, або дерев'яне чудо»	К		Катерина Штанко	Микола Вінграновський
40	«Яку кару придумав чоловік вовкові»	К		Іван Сулима	Микола Вінграновський
41	«Тече вода із за гаю»	В		Вікторія Ковальчук	Тарас Шевченко
42	«Чотири»	В	Улюблені	Катерина	Наталя Забіла
43	«Вперта киця»	В	вірші. Том	Штанько	Петро Ребро
44	«Два коти, три коти»	В	2.	Іван Сулима	Віть Вітько
	«Сорок з хвостиком хвостів»	В		Кость Лавро	Ніоніла Стефурак
45	«Історія одного поросятка»	К, О	Збірка	Олег Петренко Заневський	Юрій Винничук
46	«Їжачок та соловейко»	К		Юлія Мітченко	Юрій Ярмиш
47	«Лісовий оркестр для добрих та сміливих»	К		Валерія Соколова	Валерія Біляєва
48	«Коза дереза»	К		Олег Петренко Заневський	
49	«Рукавичка»	К		Володимир Голозубів	
50	«Котигорошко»	К		Анатолій Василенко	
51	«Золотий павучок»	О		Катерина Штанко	Іван Малкович
52	«Про двох цапків»	О		Володимир Голозубов	Іван Коцюбинський
53	«Українські народні казки»	К		Микола Стороженко	
54	Вірші		Вишивані вірші	Аліна Віліщук	Юрій Бедрик
55	«Ой ти коте Марку»	З	Ой ти коте Марку	Олег Семерня	

**Примітка.** Умовні скорочення таблиці К – казка, О – оповідання, С – скоромовка, В – вірш.

**Список джерел рекомендованих студентам для підготовки проєктів**

1. Барська, Зоя Михайлівна. Барви української народної пісні [Ноты] : хрестоматія / З. М. Барська ; голов. ред. Б. Є. Будний. - Т. : Навч. кн. - Богдан, 2004. - 177, [1] с.
2. Крутій Катерина Леонідівна. Стежинки у Всесвіт. Хрестоматія для дітей старшого дошкільного віку /Укладач К.Л.Крутій. –Х.: Гімназія, 2011. -384 с.
3. На добраніч, діти: Вірші, казки та колискові пісні для дітей дошкільного віку. Фольклорне видання /Ред. і упорядник С.Жилютков. – К.: Муз. Україна, 1992. – Вип 2. – 92 с.
4. Мудрик Мриц Ніна. Світанки й сумерки. Колисанки. –Хрестоматія / Н.Мудрик Мриц. –Торонто, Канада –Клівленд, США. - 1958. - 31 с.
5. Вийди, вийди Іванку. Перші книжечки дитячого садка. Веснянки. Хрестоматія для дітей дошкільного віку / Упоряд. Микола Михайлович Ткач, Надія Олександрівна Данилевська // - К.: книжкова фабрика «Глобус». – 1993. – 31 с.
6. Колискові пісні. Збірка пісень для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. /Упор. Паронова Віра Іванівна, Шевченко Наталія Миколаївна// – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. -96 с.
7. Огнієвич Злата. Колискові для дітей / Злата Огнієвич. Колискові для iPad, iPhone і Android.// - Режим доступу <http://zztale.com/ua/lullabies>.
8. Хрестоматія з музики / Упорядники І. М. Сорокопуд, Н. В. Андренко, А. М. Щербак — Х.: Вид-во «Ранок», 2012. — 144 с. — (Впевнений старт.)
9. Сивачук Н. Український дитячий фольклор: Підручник. –К. : Деміур, 2003. -268 с.

## Додаток С (оцінно-рефлексивний етап)

### Додаток С.1

#### Конспекти занять для самооцінки та взаємооцінки майбутніми вихователями

#### Конспект заняття по заучуванню вірша Н.Забіли "В лісі" (старша група)

##### Програмний зміст:

- Учити дітей відповідати на питання, підтримувати діалог, переказувати своїми словами основний сенс вірша і читати його голосно, виразно.
- Продовжувати учити хлоп'ят уважно слухати художній твір.
- Виховувати інтерес до художніх творів.

**Попередня робота:** Розвиваючі ігри, вправи на розвиток мови, мовні гімнастики, розгляд ілюстрацій і читання віршів про зиму.

**Словарна робота:** Поріг, хвіртка, волохатий.

**Устаткування:** Мольберт, карта-схема, картки із зображенням зими, олівці, фарби, листи паперу.

##### Хід заняття

Перед заняттям провожу мовну гру «Виділи слово в речення»

- На годівницю прилетіли снігурі.
- На годівницю прилетіли снігурі.
- На годівницю прилетіли снігурі.
- Хлоп'ята, послухайте загадку. «Сніг на полях, лід на річках, вітер гуляє, коли це буває?» (Взимку).

Підходимо до мольберта: «Яка пора року зображена на картинках? Чому, ви так думаете? Скажіть, будь ласка, що зайве?» (Заєць). Чому?

- Скажіть, а який буває сніг? (білий, волохатий, холодний і так далі).
- Уявіть, що ви сніжинки, подув вітер і закрутив їх. Ой, дивитися, сніжинки і на вашій; здуйте їх. (Музика).

- Вдих носом, видих через рот.
- Короткочасний.
- Довгий (губи трубочкою).

- Давайте скажемо слово «сніжинка» по різному: перелякано, сумно, здивовано і радісно. (Діти сідають на стільці).

- А зараз, хлоп'ята, я розповім вам вірш. Слухайте уважно, звернете увагу, на які слова я роблю наголос (тобто говорю голосніше, ніж інші). Вірш називається «В лісі», написала Наталя Забіла

Метелиця-хурделиця

Замела лісок.

Як біла ковдра, стелиться

Під соснами сніжок.

Стрибають прудко білочки

По соснах угорі.

Напудрилися на гілочках

Поважні снігурі.

Зайчата стали білими, —  
 Ну зовсім наче сніг! —  
 Щоб в лісі не зуміли ми  
 Відшукувати їх.  
 (Ставлю питання за змістом вірші).

- Як називається вірш?
- Як же йде сніг?
- Який сніг?
- Що роблять білочки?
- Якими стали зайчата??
- Хто замів лісок?

- Сьогодні, дітки, ми будемо заучувати вірш. Я читатиму вірш ще раз, а ви запам'ятовуйте і пошепки за мною повторюйте (читаю вірш, виставляю схеми - мал. 1, мал. 2, мал. 3, мал. 4).

- А зараз, вставайте, посуваємося і не тільки розповімо, але і покажемо цей вірш (читаю ще раз і показую рухи).

- Запам'ятали? Хто сміливий, і розповідь нам виразно? (індивідуальні відповіді дітей 5-6 чоловік.).

- які ви молодці, хлоп'ята! Скажіть, хто написав цей вірш? (Наталя Забіла).

- А зараз, діти, пропоную намалювати зиму і сніг. (Музика). А може бути, хтось намалює вірш. Ваші малюнки ми покажемо татам і мамам.

(Боева Т. заочне відділення, 3 курс, 1 група)

### **Конспект заняття з курсу «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах»**

**Тема: «Як музика розповідає про зиму?» (Тематичне заняття у старшій групі)**

#### **Мета:**

**вчити** дітей визначати та відтворювати звуки різної тривалості, розрізняти високі та низькі звуки; визначати будову пісні; виконувати певні танцювальні рухи; цілісно **розвивати** музикальність дітей за допомогою поєднання в процесі музикування зорових, слухових та рухових відчуттів; ініціативу, самостійність; комунікативно-мовленнєву компетентність; вокальні навички дітей, дикцію, вміння правильно дихати та інтонувати; вміння гри на певних музичних інструментах в ансамблі під керівництвом диригента; здатність до сприйняття та розрізнення основних властивостей музичного звуку;

**виховувати** бажання слухати музику, співати, передавати позитивні емоції оточуючим; привертати увагу до краси зимових звуків у природі.

**Завдання:** формувати у дітей музичні здібності в доступній ігровій формі; збагачувати дітей новими враженнями та їх словниковий запас; сприяти розвитку спостережливості, асоціативного мислення та творчої уяви дітей; заохочувати дітей до висловлювання своєї думки, вживання порівнянь.

**Обладнання:** мультимедійний проектор, ноутбук, медіа-спайдер, білі та блакитні повітряні кульки, картки із зображенням слідів ведмеда, зайчика та горобчика, сигнальні картки із зображенням сніжинок, гімнастичні стрічки білого кольору.

#### Хід заняття.

*Діти входять у залу під музику П. Чайковського «Мари» з балету «Лускунчик».*

#### **Музичний керівник.**

Я дуже рада зустрічі з вами! У мене сьогодні такий гарний настрій і мені хочеться поділитися ним з вами. Давайте привітаємося!

#### **Музичне вітання:**

**Добрий ранок! Посміхнись скоріше!  
І сьогодні цілий день будеш веселішим!  
Добрий ранок! Посміхнися знову!  
І сьогодні цілий день будеш ти здоровим!**

Подивіться, до нас на заняття прийшли гості. Давайте пошлемо їм свої посмішки.

- А тепер погляньте на екран і скажіть, що ми сьогодні будемо робити на занятті? (рефлексія за малюнками)

#### **Музичний керівник.**

Любі діти, я хочу, щоб ви зараз уважно послушали кілька музичних загадок, відгадали їх і сказали, про яку пору року ми сьогодні з вами будемо говорити.

*Музичний керівник виконує пісні загадки «Зима», «Сніжинка», «Лижі».*

*Діти проспівують відгадку відповідно до руху мелодії.*

- Ото ж, ви відгадали, про яку пору року ці загадки? Так, про зиму.

Сьогодні ми з вами вирушимо у подорож до казкового зимового лісу і будемо намагатися побачити і почути в ньому усе, що пов'язане з музикою.

#### **Дидактична гра «Відгадай звук»**

Звучать по черзі три п'єси у різних регістрах, які змальовують сніжинки (високий регістр), хурделицю (середній регістр), Діда Мороза (низький регістр). Після прослуховування кожного фрагменту діти визначають, який образ змальований музикою, знаходять відповідне зображення на картці, імітують рухи та дають відповідь на запитання музичного керівника: «Якими звуками змальовано даний образ?» (високими, середніми, низькими).

**Музичний керівник.** Ото ж, ми з вами повторили, що звуки бувають високими, середніми, низькими.

**Давайте пограємо ще в одну музичну гру.**

#### **Музично-дидактична гра «Високі-низькі»**

(на вибір музичного керівника)

#### **Варіант 1.**

Діти марширують по колу, уважно слухаючи музику. В руках у них сигнальні картки із зображенням сніжинок та краплинок. Музичний керівник по чергово вмикає записи музичних фрагментів, у яких звучать високі та низькі звуки. Коли звучать високі звуки, діти крокують, піднімаючи вгору картки-сніжинки, низькі – картки-краплинки.

#### **Варіант 2.**

Вихователь викладає по середині зали надуті повітряні кульки білого та блакитного кольору. У середині блакитних кульок знаходиться пластилін. Ці кульки відповідають низьким звукам, їх важко підкинути вгору, вони падають. А білі кульки легкі, діти можуть їх підкидати високо над головою. Музичний керівник по чергово вмикає записи музичних фрагментів, у яких звучать високі та низькі звуки. Коли звучать високі звуки, діти підкидають білі кульки, коли низькі – намагаються підкинути блакитні кульки, які падають.

**Музичний керівник.** Молодці! Гарно справилися із завданням. А зараз ми спробуємо пройти через засніжений зимовий ліс і потрапити у гості до Чарівної Феї. Але що це? А у лісі зірвалася Віхола. Прислухаємося (**звучить запис сніжної віхоли**). Давайте ми з вами спробуємо її задобрити, щоб вона не замела нас снігом. Послухайте вірш про віхолю і спробуйте зобразити її пластично. Станемо у коло.

**Ритмічно-декламаційна гра «Віхола».**

Музичний керівник декламує вірш С.Бойченко «Віхола», а діти допомагають йому озвучити та зобразити його пластично.

**Зимно**

(потираємо руки, ніби зігріваємось).

**Віхола кружляє, «ху-у-у...»**

(плавно рухаємося кругом себе).

**Снігом сіє «ш-ш-ш...»**

(струшуємо сніг з рук).

**Завиває «у-у-у...»**

(рухаємо кистями з прискоренням та уповільненням).

**І у білому танку**

**Тільки чути «у-у-у...»**

(рухаємось по залу довільно, імпровізуючи).

**Музичний керівник.** Молодці діти. Бачите, Віхола затихла. Ой, скільки снігу намело! Нам дорогу до Чарівного замку замело! Але нам допоможуть звірі. Вони частенько відвідують Чарівну Фею, яка живе у цьому замку, тому що вона частує їх ласощами. Ми можемо дістатися її замку по слідах, залишених на снігу.

**Дидактична гра «Зачакловані доріжки».**

Вихователь розкладає на підлозі доріжки зі слідів ведмедя, зайчика і горобчика. Діти отримують картки із зображенням цих тварин. Музичний керівник пропонує дітям пригадати як вони ходять. Усі разом з'ясовують, що ведмідь ходить повільно – «туп-туп», зайчик – помірно -, «стриб-стриб», горобчик – швидко – «стриб-стриб».

Далі музичний керівник по черзі вмикає фрагменти музичних творів. Діти повинні визначити звіра, якому відповідає музичний фрагмент за тривалістю музичних звуків (ведмідь – довгі звуки, зайчик – коротші, горобчик – дуже короткі), об'єднатися у три групи, відповідно до отриманих карток, і пройти по відповідних слідах, імітуючи повільні чи швидкі рухи під музику.

**На екрані – зображення Чарівного замку.**



**Музичний керівник.** Ось ми і дісталися Чарівного замку. Нас зустрічає своїм танцем Чарівна Фея. Подивимося мультфільм і уважно послухаємо музику.

*Музичний керівник демонструє фрагмент із мультфільму «Лускунчик» (П. Чайковський «Танець Феї Драже»).*

**Запитання після прослуховування.**

- Який настрій у музиці?
- Якими кольорами ви зобразили б цю музику?
- Що ви можете сказати про темп цього твору?
- Які звуки використав композитор для зображення образу Феї?

**Музичний керівник.** Віхола принесла із собою багато снігових хмар, у яких повнісінько гарних сніжинок. Подихом вітру їх занесло до нас. Вони хочуть привітатися з вами і познайомитися. А ще вони хочуть запросити вас у танок.

*Перегляд фрагменту з балету «Лускунчик» «Вальс сніжинок».*

*Звучить музика П. Чайковського «Вальс сніжинок».*

*Дівчатка з гімнастичними стрічками виконують рухи за музичним керівником.*

**Музичний керівник.** Вас Віхола не заморозила? Ви, напевне, загартовані діти! І не боїтеся захворіти? Давайте послухаємо і вивчимо пісеньку про те, що потрібно робити, щоб не захворіти.

*Розучування пісні Олександра Албула на слова Зеновія Филипчука «Апчих»*

Не ходи, Софійко, боса!  
Скільки раз кажу тобі!  
Бо Апчих залізе в носа  
І запчихаєш тоді. 2 р

Приспів:  
Апчих, Апчих,  
Ми - гарненькі діти!  
Апчих, Апчих,  
Ми не хочемо хворіти!  
Апчих, Апчих,  
Виходи із хати!  
Апчих, Апчих,  
Нам не треба заважати! 2 р

Прийде в гості пан Укольчик,  
Зробить голкою тік-тік,  
Щоб далеко, аж у поле,  
Той Апчих від тебе втік. 2 р

Приспів. (2)

**Запитання перед розучуванням пісні на повторення куплетної форми.**

1. Уважно послухайте пісню (відеокліп).
2. Чи є у пісні слова, які повторюються? Скільки разів вони повторюються (три рази).
3. Як називається така частина пісні? (приспів).

4. А як називається частина пісні, де слова змінюються, а мелодія залишається незмінною? (заспів)
5. То з яких частин складається наша пісня? (з куплетів).

**Музичний керівник.** Молодці! Гарно попрацювали. А тепер давайте ще раз завітаємо до замку Феї. Вона залишила для вас чарівні музичні інструменти (музичні трикутники). Якщо вам сподобалось, як танцювала Фея, то можете спробувати зіграти в оркестрі дзвіночків. Давайте створимо ритмічний супровід до танцю. А ще оберемо диригента, який чарівною паличкою буде керувати оркестром.

*Повторно прослуховується «Танець Феї Драще» (у аудіо запису). Обирається диригент. Діти на трикутниках та музичних дзвіночках виконують ритмічний супровід до музичного фрагменту.*

**Музичний керівник.** Ну що, сподобалося вам наше заняття? Що вам запам'яталося і сподобалося найбільше?

*Діти діляться враженнями.*

Давайте прощатися.

Поспівка «До побачення».

Музичний керівник.

Ми закінчили зняття,

До побачення, малята!

Діти.

А як завтра ще прийдемо –

В нову казку знов підемо.

**Додаток С.2.**

**Протокол оцінки відео-кейсу**

Відео-кейс № \_\_\_\_\_ Назва відео-кейсу \_\_\_\_\_

ПІБ виконавців відео-кейсу \_\_\_\_\_

№	Методичні показники оцінки відео-кейсу	Оцінка відео-кейсу (в балах) від 1 до 5
1.	Засоби виразності використані під час проведення заходу	
	Загальна кількість балів	

Члени експертної комісії ПІБ \_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_

## Додаток С.3

## Оцінний протокол розуміння дітьми дошкільного віку фразеологізмів

Фразеологізми	Відмова пояснити	Частково правильне пояснення	Правильне пояснення	Неправильне пояснення
Байдики бити				
Довгий ящик				
Неначе води в рот набрав				
Ловити вітра в полі				
Ні в тин, ні в ворота				
Двох зайців не убити				
Бровою не моргнути				
І риби наловити, і ніг не замочити				
Як посієш так і пожнеш				
Після дощика в четвер				

Коефіцієнт розуміння обчислити за формулою

$$K_{\text{вжив}} = \frac{m}{n} * 100\%$$

$K_{\text{роз}}$  - коефіцієнт розуміння фразеологізмів;  $m$  – кількість правильно названих фразеологізмів;  $n$  – загальна кількість пропонованих фразеологізмів.

## Додаток С.4.

## Протокол оцінки виразного мовлення вихователя – практика

Показники виразного мовлення	Оцінка в балах
Використання в мовленні мовних засобів виразності	
Використання невербальних засобів виразності в мовленнєвій діяльності	
Вживання в мовленні тропів	
Вживання в мовленні фразеологічних зворотів	
Синонімічна виразність	
Антонімічна виразність	

## КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ

Додаток Т.1

### Приклади виконання завдань за критерієм «Мотиваційна компетенція»

**Показник:** усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення.

**Завдання 1. Мета:** з'ясувати, чи усвідомлюють майбутні вихователі необхідність увиразнювати власне мовлення.

**Оля К. ( констатувальний експеримент, низький зріз), протокол заповнення тесту.**

#### Картка «Якості мовлення вихователя дошкільного навчального закладу »

Мовленнєві якості	Потрібна (непотрібна)	Використання означеної якості в мовленні вихователя дошкільного закладу
Виразність	-	-
Стислість	-	-
Ясність	+	+
Точність	+	+
Логічність	-	-
Доречність	-	-
Лаконічність	-	-
Чистота	-	-
Чіткість	-	-
Доступність	-	-
Зрозумілість	+	+
Правильність	-	-
Нормативність	+	+
Лагідність	-	-
Естетичність	-	-

При ранжуванні мовленнєвих якостей мовлення вихователя Оля К. виокремила лише такі з них: ясність, точність, зрозумілість, нормативність. Обґрунтувати свій вибір не змогла.

**Оля К. (прикінцевий зріз, продуктивний рівень):** після експериментального навчання досягла продуктивного рівня розвитку виразного мовлення.

Мовленнєві якості	Потрібна (непотрібна)	Використання означеної якості в мовленні вихователя дошкільного закладу
Виразність	Так	Так
Стислість	Так	Так
Ясність	Так	Так
Точність	Так	Так
Логічність	Так	Так

Доречність	Так	Так
Лаконічність	Так	Так
Чистота	Так	Так
Чіткість	Так	Так
Доступність	Так	Так
Зрозумілість	Так	Так
Правильність	Так	Так
Нормативність	Так	Так
Лагідність	Так	Так
Естетичність	Так	Так

Як бачимо, після навчання Оля К. заповнюючи таблицю, визначила 3-поміж мовленнєвих якостей вихователя всі пропоновані, обґрунтовуючи свою думку та підкріплюючи вибір теоретичними знаннями з мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості.

**Показник:** наявність інтересу та умотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів.

**Ксенія Ж. (констатувальний зріз, низький рівень).** До експериментального навчання заповнюючи таблицю «Використання КЗПОТ у процесі режимних моментів у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» визначала лише вірші, та загадки, як КЗПОТ, які доречно використовувати в розвитку виразного мовлення дошкільників. Пропоновані КЗПОТ за віковими групами не диференціювала. 3-поміж занять з розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку називала лише заняття з розвитку мовлення, художньо-мовленнєвої діяльності. Приклади КЗПОТ не наводила. При визначенні занять, на яких можливе одночасне ознайомлення з КЗПОТ різних жанрів називала лише заняття на ознайомлення із скоромовками та загадками. Навести приклади відмовлялась.

**Ксенія Ж. (контрольний зріз, креативний рівень).** Після навчання досягла базового рівня розвитку виразного мовлення. Заповнюючи таблицю «Використання КЗПОТ у процесі режимних моментів у розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» зазначала, що *«процес увиразнення мовлення майбутніх вихователів процес, який є неперервним і відбувається в процесі всіх режимних процесів та на всіх заняттях, з перевагою мовленнєвих»*. Художні твори, які уважала доцільними в розвитку виразного мовлення дошкільників диференціювала за віковими групами, визначаючи доречність того чи того КЗПОТ в режимних процесах ДНЗ. 3-поміж занять з розвитку виразного мовлення називала: заняття з художньої літератури, ознайомлення з доквіллям, художньої літератури, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва тощо.

## Додаток Т.2

### Приклади виконання завдань за критерієм «Когнітивно-народознавча компетенція»

**Показник:** обізнаність з українськими художниками та репродукціями художніх картин, які є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку.

**Анастасія Б. (констатувальний зріз, низький рівень).** При заповненні таблиці «Українські художники (класики та сучасні) назвала лише прізвища зарубіжних художників (Леонардо Да Вінчі, І.Шишкін), картини яких не розраховані на дітей дошкільного віку та 2 українських – А.Куїнджи, Т.Яблонську, їхні картини студентка не

згадала. З-поміж художників ілюстраторів для дітей згадала лише В.Чарушина. Не характеризувала ілюстрації, які доцільно використовувати в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку, та не вказувала рекомендований вік дітей, на який розраховані означені картини.

**Анастасія Б. (контрольний зріз, креативний рівень).** Після експериментального навчання студентка називала українських художників та їхні картини, що рекомендовані для дітей дошкільного віку (всі вікові групи), наприклад: *І.Шишкін «Ранок в сосновому лісі», М.Глуценко «Квітучий сад», «Зимовий день», А.Куїнджи «Рання весна», «Березовий гай», З.Шолтес «Зима на верховині», «Гірське село»* тощо. З-поміж художників – ілюстраторів називала таких: (Кость Лавро, Катерина Штанко, Олег Семерня, Іван Сулима та ін.). та їхні ілюстрації до КЗПОТ дітей різних вікових груп. Визначала, які засоби виразності можна використовувати при описі картин. Наприклад: *«Картина І.Левітана «Березень».* При описі картини доцільно використовувати лексичні (постійні епітети, метафори, порівняння тощо), стилістичні (фразеологічні звороти, синоніми тощо), мовні (темп, тембр), інтонаційні (паузи, логічні наголоси тощо) засоби виразності.

### Додаток Т.3

#### Приклади виконання завдань за критерієм «Мовленнєво-комунікативна компетенція»

**Показник:** уміння використовувати засоби виразності (інтонаційні, фонетичні, лексичні, лексико-семантичні, стилістичні, синтаксичні, графічні, морфологічні, словотворчі) в мовленні.

**Завдання:** написати твір про улюблену пору року.

**Ксенія С. (констатувальний зріз, низький рівень):** *«Осінь мені дуже подобається. Деревя стоять голі. Землю ще зігріває сонце, але вже не так як влітку. Я люблю осінь, тому що в мене день народження у вересні і мені дарують багато подарунків.*

*Також на всій день народження я завжди подорожую.»*

**Ксенія В. (контрольний зріз, креативний рівень):** *«Осінь золота пора року. Мене осінь причаровує своїми золотими барвами. Шурхотить спадаюче з дерев листя. Деревя перевдягаються в золотаво-червоні наряди, спалахують багряним, засмученим поглядом. Раптовий вітерець безжалісно зриває осінню красу з дерев. Осінь – лагідна і щедра. Усюди відчувається прохолодний, осінній подих осені. Осінь – королева природи. Золоті руки природи, які прикрасили осінні місяці своїм неповторним, сяючим, аристократичним блиском, надихають мене на творчість, споглядання прекрасного в довкіллі та спонукають до пошуку сенсу Буття, осмислення свого призначення на Землі!!! Осінь – ти неповторна».*

Як бачимо, на констатувальному етапі при продукуванні тексту – опису улюбленої пори року, студентка використовувала лише поодинокі засоби виразності (епітети - голі дерева, гіперболи – багато подарунків тощо). Пропоновані кольори не використовувала. При розписуванні складеного тексту у партитурі відчувала труднощі з диференціацією пауз, логічних та фразових наголосів. Опис осені складений студенткою на контрольному етапі експерименту вирізнявся розгалуженістю засобів виразності (лексичних, синтаксичних, тощо). Було використано фразеологічні звороти «золоті руки»; епітети «золота», «золотаво-червоні», «багряний погляд», «засмучений погляд» тощо; порівняння «аристократичний блиск», «золоті руки природи», «подих осені» тощо. Студентка вдало

презентувала складений текст перед аудиторією, застосовуючи при цьому ще й невербальні засоби виразності.

**Завдання: скласти монофон.**

**Аліна Г. Монофон на літеру «Н»** (констатувальний зріз, низький рівень): *«Ніна намагалася намалювати неповторне. Намалювала неповторний. Її ноша нести найкраще народу».*

**Аліна Г. Монофон на літеру «Н»** (прикінцевий зріз, продуктивний рівень): *«Нарешті ніч надійшла. Ніжна ніч. Ночували на ниві. Насолоджувалися. Нестерпна новизна надихала. Ніч наполегливо наповнювала надзвичайною ніжністю, накривала нею ниву, нишком носилася над низинами... Настало... Набувало неперевершеності...*

*Нищило недосказаність... Назовні неслося найпотаємніше... Ніжилися, наче найвні новонавернені...»*

**Ірина Л. Монофон на літеру «М»** (констатувальний зріз, низький рівень): *«Меланка та Микола малюють маленьких слоненят. вони на малюнку гарні.. Мама мете метлою. Меланка та Микола милуються мамою.»*

**Ірина Л. Монофон на літеру «М»** (прикінцевий зріз, креативний рівень): *«Мама мрійливо милується мною... Може, моя мука марна?...Ми маємо маски, мучимося мармуровим мовчанням... Можливо, мимохіть ми майструємо мучеництво, моделюємо мільйон мстивих мелодій, малюємо мереживне море містичних мрій... Минулася мужність... Мруть миротворці... Міліє материнство... Маячня? Може... Милуйся мною, мамочко, медовою м'якою милістю масти мою муку...». Як бачимо з прикладів, рівні розвитку виразного мовлення покращились не лише в кількісних, а й в якісних характеристиках.*

**Олеся Ж. (констатувальний зріз, низький рівень), складені монофони.**

**«В»**

*Вчора ввечері Василь вимив ванну. Вода в ванні вилилась на Василя.*

**«Г»**

*Ганна і Георгій гуляють, птахами. Галина Вікторівна готує їм гостинці : галушки, гриби, вареники, пампушки.*

**«Д»**

*Дружно друзі товаришували. Допомагали по господарству один одному.*

**«К»**

*Катя каталася на ковзанах. Катя впала. Їй було боляче.*

**Олеся Ж. (контрольний експеримент, креативний рівень). Складені монофони.**

**«В»**

*Валя вихователь. Ще вона вчить в'язати й вишивати. Вчора Валя вчила Віру виконувати викрійку вишиванки. А ввечері вона вчила Віру вишивати візерунки на вишиванці. Валя вмілий вихователь.*

*Весною Варвара висаджує вишні. Валеріан ввечері виходить на вулицю. Вранці всі всміхаються. Вдень веселяться вдачам, вчинкам виробленим. Відпочинок виходить вдалий.*

*Вранці Варенька встала, вмилася, відкрила вікно і відчула весну. Вразило Вареньку вдих весняного вітру. Вітер віяв над всесвітом і вабив все вкруги. Все вміть воскресає і вражає та веселить Вареньку*

*Вовчик по вулиці возив ведмежа. Ведмежа у возику великі і веселі. Взяв Вова ведмежа за вухо. Великого ведмедика важко витягнути з візочка. Вирішив Вовчик віткати від ведмежати.*

*Високо над водою височіють верби. Вербові віти мов волосся в`ється на вітру. Під вербами виріс в`юнець. Їх відображення виблискує у воді. Вода всміхається вербам.*

*Встала весела весна. Віяв веселий весняний вітер. Виблискувала вода у водоймах. Веселі вільхи вигиналися від вітру. Вони витягували віти до верху. Весна виблискувала веселістю.*

#### «Г»

*Галя гуляла и знала гусей. Галя гукала гусей до гурби. Гуси гуртом гучно гелготали. До гаю гуртом гуси гуляли. В гаю Галя гукала Гришка. А Гришко в гаю гриз грушу гучно. І на гітарі гарно грав.*

#### «Д»

*Дівчинка Даша додому дійшла. Дійшовши додому дала дідуся Дмитрові Дмитровичу добрий другок. Дивився дідусь на дарунок та дивувався, дорогі духи дала Даша. Дякую дитинко за доброту.*

*Дівчина добре дружить з дітьми. Діма і діти допоможуть дідусеві. Дідусь дав дітям диню. Диня дуже добра. Діти дякують дідусеві за диню.*

*Діти дошкільники в дитячому домі дуже доброзичливі. Доброта дітей доречна. Довкілля довіряють дітям. Діти дбайливі до довілля. Дорослі дякують дітям за допомогу – «Дякуємо дітки!»*

#### «К»

*Ксенія Кондратюк – краса Краснодарського краю. Кароока красуня. Колись Ксенія клеїла на картину казкових красунь. Це її краща казка.*

*У Катрусі є кішка, котик, кошеня. Кішка кормить кошенят, котик красень куштує кашу. У куточку кошенята, катають клубок. Катруся кроє кошенятами капелюшки.*

#### «Клоуни»

*Кльопа та Капризка - кумедні клоуни. Кудлатий клоун Кльопа капелюхами кидався. Капризка кумедним костюмом красувалася і кольоровими кульками кидалася. Клоун Кльопа кричить:*

*- Красуня, крути колеса, а я кататимуся і кувиркатимусь. Капризка кульбіти крутила, а Кльопа по колу кувиркався.*

*- Кльопа – краций клоун. Я кохаю Кльопа*

*Квітень квітує карпатськими квітами.*

*Коломийко корчував корчі калини.*

*Кульбабова ковдра квітла у квітнику квітучими квітами.*

*Кури клювали кукурузну крупу у курнику.*

*Костянтин кував красеня коня у кузні.*

*Колись ми купили квіти у Криму, де красиві краєвиди. Купили ще карту Крима. Красиво в Керчі, красиві, кольорові, квіткові клумби, клени, каштани. Контрастубть квітучі куці. Крокуємо, а кругом краса. Кумедне кошення, кілька камінців кругленьких катає.*



*Коля купив Каті красиві квіти. Квіти колись квітли на клумбі. Красиво красувались краплі на квітах. Квіти клонились до Каті.*

*Квітень квітує. Квітнуть квіти. Как казково і красиво. Кульбабки, крокуси, каштани – кольорові квіти. В квітні квітучі квіти квітнуть.*

**«З»**

*Зайчиха заспівала зайчику. Зрадівши зайчик заснув. Зайчиха заспівала звечора. Заколисала зайчиха зайчика. Зайчик заснув. Зайчик заколисаний.*

**«Л»**

*Ластівки літають у легендарному Львові. Лисички у лісі лисенят леліють. Лісник лічить липи. Лосеня ласкаво лагистя у листі. Левенята лоскотять левицю.*

*Людмила має ляльку Лолу. Вона лоскоче її ланцюжком. Лола ласкаво сміється, Лола лагідна як льон. Людмила любить Лолу, за її люб`язність.*

*Лєви любили лапою ламати. Любили лежати та лаврове листя лизати. Люди ловили лєвів. Люди лєвів ліхтарями лякали. А лебеді лишалися по лісах літати.*

*Лариска любить ласоців, ляльки, любить ліпити літаки, ланцюжки.*

**«М»**

*Моя мати має мрію. Ми маємо можливість милуватися морем. Моя матуся мріє про моє майбутнє, що ми мандруватимемо по морях. Мандруючи ми милуватимемося Мальдівами. Моя мрія милує мене в моєму майбутньому.*

*Молодші малюки малювали на малюванні. Михайлик, Маруся, Микола малювали малюнки. Михайлик малювал машину. Машина мчалась до магазину. Маруся малювала мімози. Мимози малинові. Микола малював метеликів.*

**«Н»**

*Неухильно насувається Новорічна ніч. Новорічний настрій наполегливо надходить на наше населення. Насувається Новорічна невгамовність. Нові події надають натхнення.*

*Нестор ніколи не нудьгував. Намагався навчитися ниряти, бо ніколи не ниряв. Найбільш нервував через насмішки. Наляканий, але намагався нирнути. Насправді, Нестора невдачі надихали.*

*Наталя Назарівна Нестеренко ніколи не наважиться намалювати натюрморт. Настала нова надія. Ніби нам необхідно надати навантаження. У неділю нам надійшло з небес натхнення.*

*Наталка та Назар набігались навпередки. Налаштували намет, насичена неділля. Надалі нарвали невелички незабудки. Наварили навару з малини. Наїлись Назар та Наталка.*

**«О»**

*Оскільки Олена особа охайна, освічена. Олексій обміркував одруження. Одружились оксамитовою осінню. Одружені обіцяли оберегати один одного.*

**«П»**

*Прекрасна посмішка прикрашає подруг. Подумки повертаємося до посмішки. Пригадуємо переважно позитивні періоди повсякденної поведінки. Бо позитив перемагає проблеми.*

*Петя пішов полем. Побачив пожовклу пшеницю. Пшениця потрібна щоб пекти пиріги, пампушки, паляницю. Петя здивувався побачив пташку перепела. Потім пташка піднялась полем повертаючи погляд.*

*Поліна придбала підручник для практика. Прийшла з підручником до подружки. Подружки ночами писали по підручнику. Після підготовки до практичних, пішли прогулялись. Після прогулянки подружки пішли за покупками.*

#### **«На практиці»**

*Поварята – практиканти прийшли на практику. Повар поварятам повторював правила.*

*- Правила прості, - промовив повар.*

*- Пам`ятайте поварята, по-перше – повар приготує, потім покуштує, пізніше пригощає. Поварята послушали, поміркували і повідомили:*

*- Праця повара – прекрасна професія!*

#### **«Р»**

*Рима розказує різні розповіді. Розказує, як рухається риба в річці. Розказує різноманітні рецепти. Рима різнобічно розвинута робітниця.*

*Роман радіє розквіту різних рослин. Роман радіє з рідними разом. В ранці розцвіли рози. Роза розцвіла різнокольорова. А ромашки розцвіли біля річки.*

*Розбираємо речі. Родина радіє. Рідко ми рушаємо разом рибалити. Ривок, рибка ще рибка, рухливі, різноманітні види риб. Розповімо рідним про рибалку. Розпускаємо рибку.*

#### **«С»**

*Середа. Світить сонечко. Соня сяє як сонечко. Сьогодні у Соні свято. Соня студентка і у неї скінчилася сесія.*

*Сьогодні світить сонце. Спека стала сильною Сашко стрибнув і стукнувся. Софія сміялась над Сашком. Сумний стояв Сашко і стирив серветкою сльозу. Соромно стало Софійці.*

*Свято святкувала сім'я в січні. Січень скоро скінчиться і сятиме сонечко. Сонечко сьогодні сяє. Соловейко співав сьогодні.*

*Серпнева спека, сонце сяє. Сорока стежкою стрибає. Суничку смачну споживає. Струмком спинилась спочивати із соловейком спілкуватись. Спека спала, сонце сіло. Сороку в сон суто схилило.*

#### **«Т»**

*Тарас тримав троянду для Тані. Таня трохи турбувалась. Таня трохи турбувалась бо Тарас тепер у Тернополі, а Таня у Трускавці. Трагічна трагедія трапилась у Тараса і Тані.*

*Тільки у травні так тихо. Трава тішить тварин. Тетерев тьохкає. Тепло та торжествує. Тремтить тендітний терен.*

*Тисяча тарганів тягнули тундрою тухлого тюленя. Так тяжко транспортувати таку тушу. Товстий тюлень тхнув. «Тяжкий тріумф!» - торохтіли таргани. Трагічний*

*талан торкнувся того тюленя. Тупот тисячі тарганів турбував тиху тундру. Такий талановитий твір творив трохи тверезий, «торкнутий» Трохим.*

Як бачимо з наведених прикладів, монофони складені студентами креативного рівня вирізнялись розгалуженістю мовних засобів виразності, композиційною цілісністю, зв'язністю.

#### Додаток Т.4

### Приклади виконання завдань за критерієм «Експресивно-креативна компетенція» Завдання «Складіть текст використовуючи в ньому фразеологічні звороти»

**Зоя З. (констатувальний зріз, низький рівень):** *«Одного разу батьки попросили мене прорядити морквину, пояснили як, та мені хотілось бити байдики, а не працювати. Побачивши мою роботу батько лиш посміхнувся, та промовчів. Прийшов час урожаю, побачивши, що о так я погано прорядила и морквина не вироста гарною. Батьки звісно нічого мені не сказали, та я зрозуміла, щоб взимку було що їсти, треба влітку працювати».*

**Зоя З. (контрольний експеримент, креативний рівень), складання творів з використанням фразеологізмів.**

#### №1

*Одного разу моя подружка запросила мене до себе в гості. Живе вона, звісно, де Макар телят не пас. І поки я відшукала потрібну адресу в мене думки колесом заходили. Прийняла вона мене із дорогою душею. Далі ми вирішили, за милу душу, піти подивитися улюблене кіно. Та посередині фільму, комп'ютер вимкнувся і задимівся, ми з Оленкою зробили великі очі. І взялися його відремонтувати, ми звісно заварили, ще ту кашу. Та зазнали лихої долі. Тоді, коли прийшов батько Олени він нам його відремонтував, і ми зрозуміли, в нього золоті руки.*

#### №2

*Один раз зі мною трапилась така повчальна історія. Іду я ловлю гав. За мить помічаю, як поряд у жінки крадій вихоплює сумку. Я злякалась. А вона і вус не дує, тут я зробила великі очі, а вона хоч би хни, поки жіночка зрозуміла що до чого, від того хлопця лиш п'яти блищали. Раптом я розумію, що десь бачила обличчя крадія. Це був мій знайомий, якого я знала як своїх п'ять пальців. Я була збита з пантелику. Я знала цю людину, як дуже трудовиту, він завжди, як білка в колесі і тут таке. І зрозуміла, що надвоє бабця сказала в нашому житті та невідомо, що чекає нас в майбутньому, тож варто цінувати, те що маємо.*

#### №3

*У мене є один знайомий він, як вогонь, ще й словами блудить, любить брати за кпини. Загалом, нічого путнього. І от одного разу я бачила таку ситуацію, як він ледь не втер маку простому прохожому, я вирішила вставити тут йому палки в колеса, та ледь сама не відхопила. Звісно, я пішла далі обурена, але до вечора викинула цю історію з голови. Без дня тиждень, я йшла до університету і що я побачила. Більш сильніший і грубіший хлопець, щось вимагав від мого знайомого. Він був вибитий із сідла. Я вже й хотіла, щось сказати, але згадала, як він чинив і передумала. Я зробила висновок: «До людей треба ставитись, так як хочеш, щоб ставились до тебе».*

Як бачимо, складені студенткою твори на контрольному етапі експерименту вирізнялись використанням фразеологічних зворотів, використанням стилістичних засобів виразності, композиційною цілісністю, мелодійністю, образністю, експресивністю

## Статистична перевірка валідності експериментальної методики

Таблиця

Обчислення критерія  $\lambda$  для рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (Мотиваційна компетенція (К1))

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left  \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	$n_1$	$n_2$	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
Креативний	15	53	0.06	0.212	0.06	0.212	0.152
Продуктивний	40	106	0.16	0.424	0.22	0.636	0.416
Базовий	76	52	0.304	0.208	0.524	0.844	0.32
Низький	119	39	0.476	0.156	1	1	0
Разом	250	250	1	1	-	-	-

$$\lambda_{\text{сп}} = 0.416 \times \sqrt{\frac{250 \times 250}{250 + 250}} = 4.65$$

Таблиця

Обчислення критерія  $\lambda$  для рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (Когнітивно-народознавча компетенція (К2))

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left  \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	$n_1$	$n_2$	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
Креативний	14	58	0.056	0.232	0.056	0.232	0.176
Продуктивний	32	108	0.128	0.432	0.184	0.664	0.48
Базовий	98	60	0.392	0.24	0.576	0.904	0.328
Низький	106	24	0.424	0.096	1	1	0
Разом	250	250	1	1	-	-	-

$$\lambda_{\text{сп}} = 0.48 \times \sqrt{\frac{250 \times 250}{250 + 250}} = 5.37$$

**Таблиця**

**Обчислення критерія  $\lambda$  для рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (Мовленнєво-комунікативна компетенція (К3))**

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left  \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	$n_1$	$n_2$	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
Креативний	12	58	0.048	0.232	0.048	0.232	0.184
Продуктивний	30	114	0.12	0.456	0.168	0.688	0.52
Базовий	82	54	0.328	0.216	0.496	0.904	0.408
Низький	126	24	0.504	0.096	1	1	0
Разом	250	250	1	1	-	-	-

$$\lambda_{\text{сп}} = 0.52 \times \sqrt{\frac{250 \times 250}{250 + 250}} = 5.81$$

**Таблиця**

**Обчислення критерія  $\lambda$  для рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (Експресивно-креативна компетенція (К4))**

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left  \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	$n_1$	$n_2$	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
Креативний	12	55	0.048	0.22	0.048	0.22	0.172
Продуктивний	39	107	0.156	0.428	0.204	0.648	0.444
Базовий	78	51	0.312	0.204	0.516	0.852	0.336
Низький	121	37	0.484	0.148	1	1	0
Разом	250	250	1	1	-	-	-

$$\lambda_{\text{сп}} = 0.444 \times \sqrt{\frac{250 \times 250}{250 + 250}} = 4.96$$

**Таблиця**

**Обчислення критерія  $\lambda$  для рівнів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (Оцінно-рефлексивна компетенція (К5))**

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left  \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	$n_1$	$n_2$	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
Креативний	9	54	0.036	0.216	0.036	0.216	0.18
Продуктивний	25	107	0.1	0.428	0.136	0.644	0.508
Базовий	105	54	0.42	0.216	0.556	0.86	0.304
Низький	111	35	0.444	0.14	1	1	0
Разом	250	250	1	1	-	-	-

$$\lambda_{\text{сп}} = 0.508 \times \sqrt{\frac{250 \times 250}{250 + 250}} = 5.68$$

## Перевірка валідності одержаних результатів за t-критерієм Стьюдента

### Мотиваційна компетенція (К1)

експериментальна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 4,8$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 1 Критичні значення

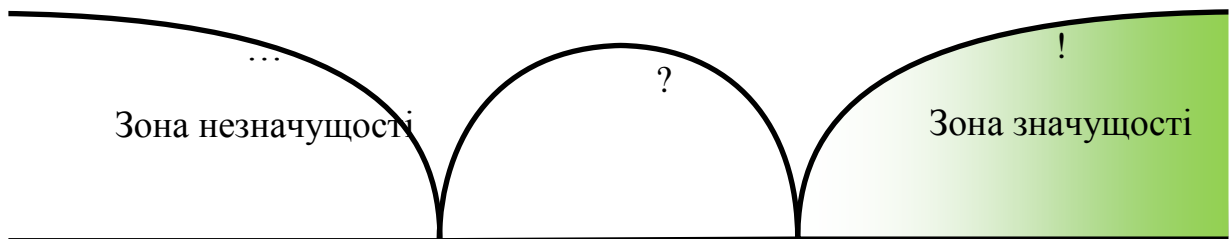


Рис.1 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (4,8) знаходиться в зоні значущості.

контрольна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 2,5$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 2 Критичні значення

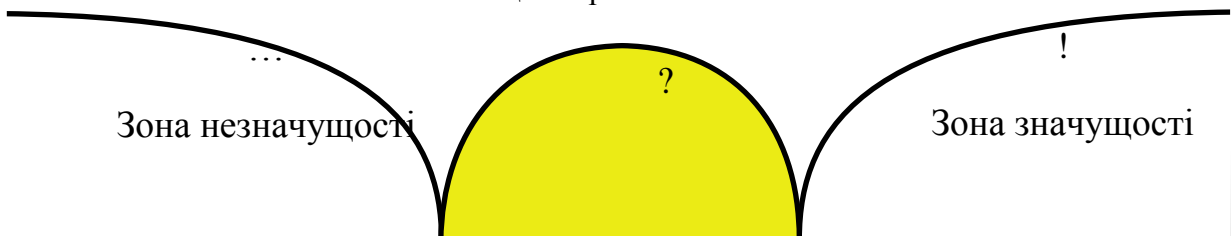


Рис.2 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (2,5) перебуває в зоні невизначеності.

## Когнітивно-народознавча компетенція (К2)

експериментальна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 5,1$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 3 Критичні значення

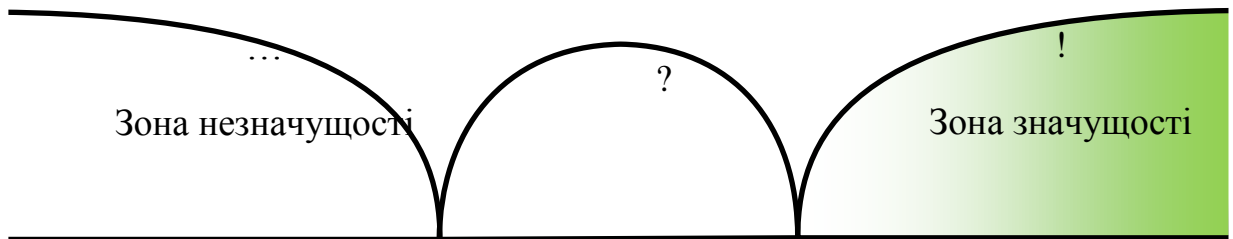


Рис.3 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (5,1) знаходиться в зоні значущості.

контрольна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 2,7$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 4 Критичні значення

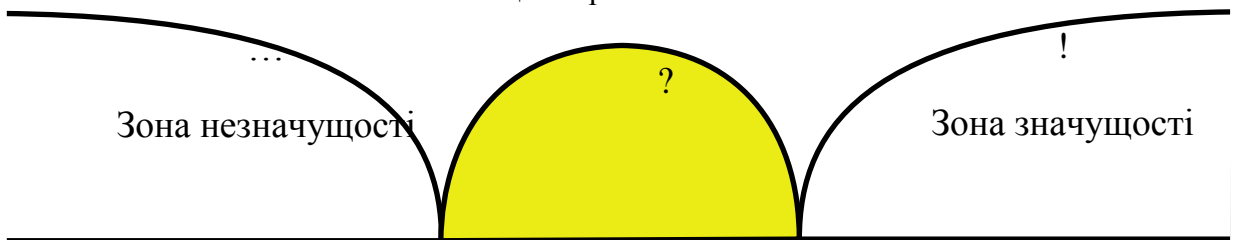


Рис.4 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (2,7) перебуває в зоні невизначеності.



## Мовленнєво-комунікативна компетенція (К3)

експериментальна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 5,8$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 5 Критичні значення

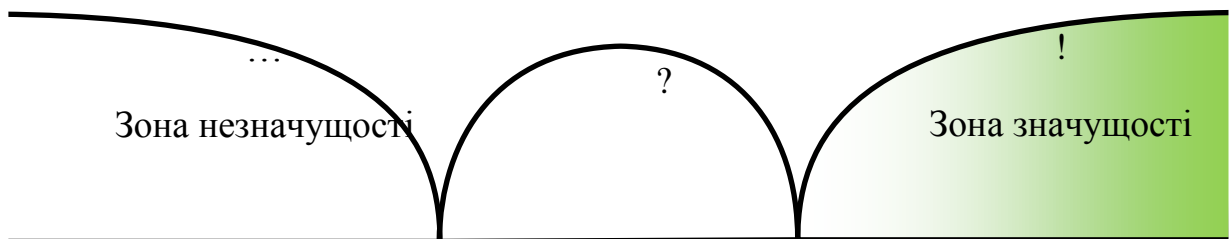


Рис.5 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (5,8) знаходиться в зоні значущості.

контрольна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 1,5$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 6 Критичні значення

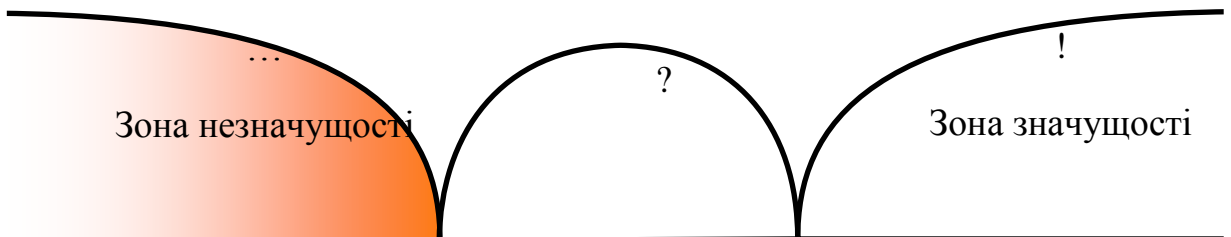


Рис.6 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (1,5) перебуває в зоні незначущості.

## Експресивно-креативна компетенція (К4)

### Експериментальна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 4,6$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 7 Критичні значення

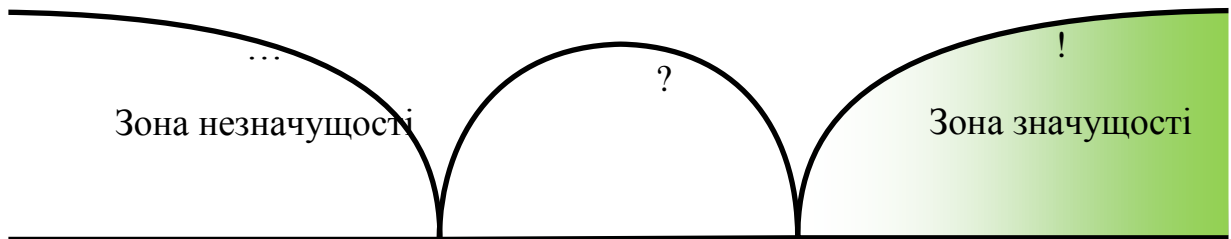


Рис.7 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (4,6) знаходиться в зоні значущості.

### контрольна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 1,2$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 8 Критичні значення

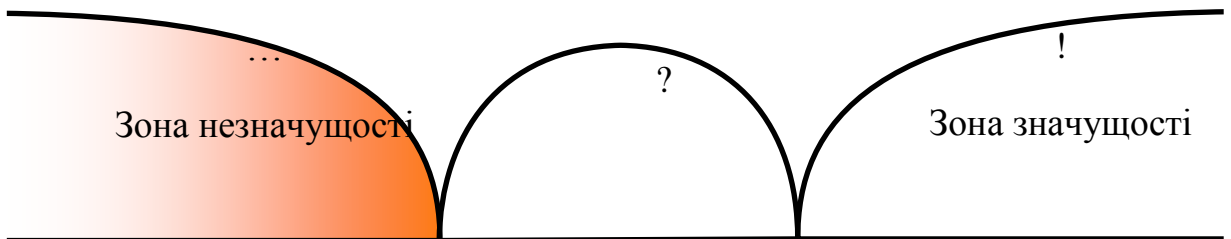


Рис.8 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (1,2) перебуває в зоні незначущості.

## Оцінно-рефлексивна компетенція (К5)

### Експериментальна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 5,3$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 9 Критичні значення

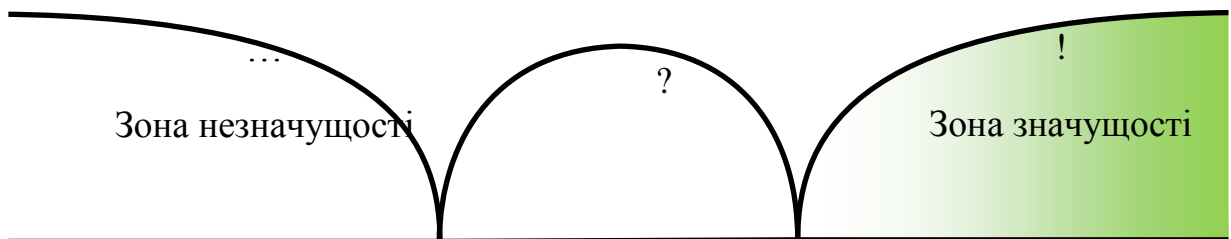


Рис.9 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (5,3) знаходиться в зоні значущості.

### Контрольна група

Результат:  $t_{\text{емп}} = 2$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
2,06	2,8

Таблиця 10 Критичні значення

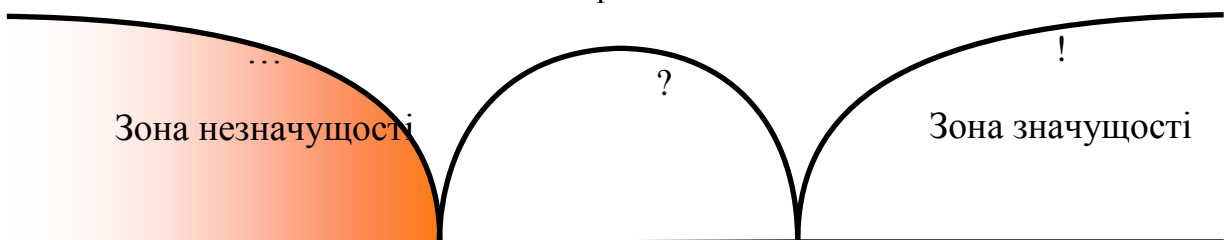


Рис.10 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення  $t_{\text{емп}}$  (2) перебуває в зоні незначущості