Л.О. Калмикова

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ І НАСТУПНІСТЬ В НАВЧАННІ МОВИ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ І ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ ВИМІРИ

Навчально-методичний посібник

Київ 2017

УДК 373.2/.3.015.3:81 233](072)
ББК 74.102я7+74.202.4я7
К 17

Рекомендовано вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол №7 від 03.02. 2017 р.)

Рецензенти:

С.Д. Максименко, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Н.В. Гавриш, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник інституту проблем виховання НАПН України.

Л.О. Калмикова
К 17 **Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри** : навч.-метод. посіб. / Л.О. Калмикова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2017 – 448 с.
ISBN 978-966-194-267-6

У посібнику розглядається процес оволодіння дітьми рідною мовою, мовною компетенцією та мовленнєвими навичками й уміннями з огляду на реалізацію принципів наступності та перспективності; узагальнюються й систематизуються сучасні психолінгвістичні погляди на мову й мовлення, на аудіювання й говоріння, читання й письмо дітей; аналізуються їхні висловлення з психологічної, психолінгвістичної й лінгвістичної позицій; пропонуються інноваційні лінгвометодичні підходи до навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Навчально-методичний посібник адресовано викладачам ВНЗ, докторантам, аспірантам, магістрантам, студентам ВНЗ, вихователям ДНЗ, вчителям початкової школи, практичним психологам, вчителям української мови. Книжка також буде корисною для психологів-дослідників, лінгвістів-дослідників, логопедів, а також для батьків і всіх тих, кого цікавлять проблеми дитячого мовлення.

ISBN 978-966-194-276-6

УДК 373.2/.3.015.3:81 233](072)
ББК 74.102я7+74.202.4я7

© Калмикова Л.О., 2017
©Видавничий дім «Слово», 2017

ЗМІСТ

ВІД АВТОРА

ВСТУП

Розділ І. ПСИХОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ, НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНІ Й СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МОВИ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Актуальні проблеми розвитку мовлення й навчання мови дітей в ДНЗ і початковій школі

1.2. Психолінгвістичні особливості засвоєння рідної мови й розвитку дитячого мовлення на передшкільному етапі освіти

1.3. Психолінгвістика розвитку про нові розвідки в галузі мовленнєво-мовної компетенції і мовленнєвої діяльності дітей в контексті наступності

1.4. Сучасні нейролінгвістичні й психолінгвістичні засади дошкільної і початкової ланок мовної освіти

1.5 Соціально-мовні аспекти навчання мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку

1.6. Закономірності оволодіння дітьми рідним мовленням

Розділ ІІ. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ Й ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ І НАСТУПНОСТІ В НАВЧАННІ МОВ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В ДНЗ І ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1. Психолінгвістичні проблеми оволодіння дітьми рідною й іноземною мовами та рідним й іншомовним мовленням на суміжному етапі дошкільної і початкової освіти

2.2. Аналіз теорії і практики навчання рідної мови та розвитку мовлення дітей в ДНЗ в плані створення умов для реалізації наступності між дошкільною і початковою освітою

2.3. Комунікативний підхід до розвитку мовлення старших дошкільників як забезпечення реалізації принципу перспективності

2.4. Функціонально-смислові типи мовлення – ірреальність чи реальність? – Проблеми логіки змісту навчання на межі двох перших ступенів освіти

Розділ III. СТАН ВОЛОДІННЯ РІДНОЮ МОВОЮ ТА РОЗВИНЕНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ)

3.1. Психологічний і психолінгвістичний аналіз розгорнутого усного висловлення дітей

3.2. Використання дітьми багатозначних прийменників для вираження відношень

3.3. Характеристика граматичної будови мовлення дітей: особливості використання словосполучень і речень

3.4. Про вивчення монологічного мовлення дітей

3.5. Характеристика розповідного усного мовлення дошкільників

3.6. Особливості мовленнєвих навичок дітей створювати описи

3.7. Специфіка дитячих міркувань

Розділ IV. ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЄВО-МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК І УМІНЬ З ОГЛЯДУ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ПРИНЦИПА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ В РОБОТІ ДНЗ

4.1. Психологічні й психолінгвістичні основи вдосконалення лінгвометодичної системи мовної освіти з позицій наступності між ДНЗ і початковою школою

4.2. Лінгводидактичні й лінгвометодичні принципи розвитку мовлення дітей на першому і другому шаблях рідномовної освіти

4.3. Комунікативно-мовленнєві принципи навчання мови і розвитку мовлення дошкільників і молодших школярів

4.4. Формування у дітей здатності використовувати лексико-семантичні

групи слів (на матеріалі антонімів)

4.5. Синоніми, омоніми, багатозначні слова та інші лексико-семантичні групи слів української мови з погляду вироблення культури літературного мовлення дошкільників

4.6. Роль словосполучень у збагаченні мовленнєвого досвіду й становленні граматичної будови мовлення дітей

4.7. Речення як психолінгвістична одиниця у формуванні монологічного мовлення дітей

Розділ V. ДОСЯГНЕННЯ РОЗВИНЕНОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПОКАЗНИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ І НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ МОВНОЮ ОСВІТОЮ

5.1 Формування навичок розповіді

5.2. Формування навичок опису

5.3. Формування навичок міркування

5.4. Формування навичок іншомовного мовлення

Розділ VI. РЕФЛЕКСИВНА ПСИХОЛІНГВІСТИКА У НАВЧАННІ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З УРАХУВАННЯМ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ

6.1. Специфіка засвоєння «житейських» мовних понять у дітей старшого дошкільного віку до початку спеціально організованого навчання рідної мови в школі

6.2. Оптимізація мовних та метамовних засобів мовленнємовного розвитку дітей

6.3. Формування рефлексійного ставлення до речення – основної психолінгвістичної одиниці

6.4. Формування у дітей старшого дошкільного віку рефлективних умінь у сфері висловлювання і тексту

6.5. Наступність у роботі над реченням як перехід від спонтанного неусвідомленого мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки першокласників

ПІСЛЯМОВА

ЛІТЕРАТУРА

ВІД АВТОРА

Навчальний посібник присвячений висвітленню маловідомих даних про мовленнємовний онтогенез, накопичених новою психологічною наукою – психолінгвістикою розвитку. В ньому представлене розуміння вітчизняних і зарубіжних психолінгвістів мовленнєво-мисленнєвого феномена, який до цього часу зумовлює жваві наукові дискусії і різні його тлумачення. У посібнику розглядаються проблеми еволюції дитячого мовлення в контексті розвідок сучасної науки, новітні узагальнення щодо моделювання процесів його формування, а також окремі аспекти оволодіння рідною й іноземною мовами розвитку індивідуальної мови дитини. Проаналізована і узагальнена в посібнику література із цієї проблематики дає можливість окреслити існуючі тенденції і останні спрямування новітніх психолінгвістичних і лінгводидактичних досліджень з огляду на перспективність в роботі ДНЗ і наступність в роботі початкової школи.

Мета посібника, що пропонується, 1 – практична: запропонувати конструктивні лінгвометодичні підходи як до навчання рідної мови, так і до формування мовленнєвих умінь і навичок. 2 – теоретична: представити різноманітні погляди на мовлення дитини й особливості його засвоєння у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці, а також на проблему «безболісного» поступального переходу дітей з дитячого садка до початкової школи з урахуванням наукових даних з: психології мовлення, психолінгвістики розвитку, когнітивної психолінгвістики, теорії комунікації, психології спілкування, лінгвістики тексту, загального мовознавства, функціональної стилістики, теорії дискурсу, культури мовлення, сучасної риторики, семіотики, та ін., – постулати яких розкривають суть цього складного для дітей і педагогів перехідного періоду.

Одне з важливих завдань, яке програмував автор, – проаналізувати з психолінгвістичних позицій традиційні методики розвитку мовлення дитини; віднайти в них слабкі позиції; запропонувати шляхи вдосконалення

лінгвометодики, а також дошкільної й шкільної практики.

Сьогодні без знання закономірностей і особливостей оволодіння дитиною мовленням і мовою неможливі її ефективне навчання і повноцінний розвиток. Автор намагався показати, як важливо об'єднати два процеси: процес природного мовленнєвого розвитку дитини та оволодіння новою для неї формою мовлення – письмовим мовленням, за плавного переходу від практичного володіння мовленням і мовою, від неусвідомленої спонтанної рефлексії до якісно нової ступені – усвідомлення мовних явищ, контрольованої мовної та мовленнєвої діяльності, до розвитку навичок самоконтролю за усним і письмовим мовленням.

У посібнику відведено місце проблемам оволодіння дошкільниками навичками іншомовного мовлення, які успішно формуються в дітей дошкільного віку, якщо в навчанні враховано закономірності та особливості засвоєння іноземної мови саме в цей віковий період.

Посібник побудований на узагальненні думок відомих учених у галузі теорії і методики мовлення, результатах власних багаторічних спостережень над мовленням дітей у період дитинства, на даних досліджень докторантів, аспірантів, магістрантів, що здійснювалися в лабораторії «Психолінгвістика розвитку дитини» при кафедрі психології та педагогіки дошкільної освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

В основу цієї книги були покладені авторські монографічні матеріали з рекомендованого МОН України навчального посібника «Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей дошкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний аспекти», надрукованого в 2003 році. Ці матеріали в подальшому оновлювалися, розширювалися, удосконалювалися відповідно до рівня розвитку психолого-педагогічної науки, освітньої практики, викладацького досвіду та професійних інтересів і потреб студентів – майбутніх викладачів ВНЗ, вихователів ДНЗ, вчителів початкової школи, дитячих психологів.

За основу посібника взято також окремі матеріали лекцій з курсів психолінгвістики розвитку, когнітивної психолінгвістики, методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, а також спецкурсів, які автор читає студентам ВНЗ протягом багатьох років.

У книжці намагалися зберегти принцип *єдності в узагальненні* та *репрезентації* філософських, психологічних, психолінгвістичних, лінгвометодичних і лінгвістичних позицій та даних щодо стану розвитку дитячого мовлення. Саме тому ми відійшли від традиції висвітлювати дитяче мовлення відокремлено, в одному аспекті (або тільки психологічному, або лінгвометодичному чи якомусь іншому). Адже базою мовлення є параметри, що їх вивчають фізіологи, психологи, психолінгвісти, нейропсихологи, філологи, психосемантики, соціолінгвісти, лінгвокультурологи, лінгвісти, методисти, етнопсихолінгвісти, дефектологи, психотерапевти, представники молодих наук – біоніки, психофізики, еніології, іммортології та ін. Сучасна наука не має права висвітлювати дитяче мовлення атомарно, відрубно, у відриві від будь-якої науки, що досліджує цей феномен. Наскільки вдалося авторові об’єднати в єдине ціле різні аспекти – судити читачам.

Автор глибоко вдячний всім, хто безпосередньо й опосередковано впливав на розробку актуальної психолінгвістичної та лінгвометодичної проблеми – переходу дитини від спонтанного мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки, практично допомагаючи вирішувати питання перспективності і наступності в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Автор висловлює безмежну вдячність вельмишановним рецензентам – Сергію Дмитровичу Максименку, доктору психологічних наук, професору, академіку, директору інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України і доктору педагогічних наук, професору Наталії Василівні Гавриш.

ВСТУП

Мовлення дітей у період дитинства – виняткове явище. Багато дослідників мовленнєвої діяльності замислювались над тим, як дитина протягом п’яти років оволодіває складною системою рідної мови, які неусвідомлені дії дають їй змогу безпомилково дотримуватися закономірностей словотворення, формотворення, синтаксису і навіть стилістики; які мовленнєво-інтелектуальні механізми допомагають їй (дитині) за стислий період практично оволодівати рідною мовою й мовленням на рівні, достатньому для повноцінного спілкування й орієнтування в навколишньому світі; який імпліцитний механізм під загадковою назвою з досить суперечливим змістом «мовна та мовленнєва компетентність» лежить в основі існуючої в дитини спроможності розуміти й продукувати щораз нові речення (висловлення), відрізняючи граматично правильні від неправильних, без зміни смислу контексту перефразовувати речення, фрази, а також мікротеми, здійснюючи синонімічну заміну, тонко відчувати лексичні й граматично-стилістичні значення слів, їх багатозначність тощо.

Феномен мовного чуття як засвоєння системи мови в дитини, на думку М.Р. Львова, формується до п’ятирічного віку. Вибираючи з мовлення людей, що поруч, слова, словотвірні моделі, граматичні словоформи, різні типи словосполучень, речення, співвідносячи форму мовних одиниць з їх значеннями, дитина виявляє відповідники та аналогії як форм, так і значень. Такі конкретні мовні одиниці стають для неї зразками, моделями, але, зрозуміло, в тих випадках, коли вони регулярно повторюються у подібних мовленнєвих ситуаціях. Засвоюються лише системні зв’язки, які, накопичуючись, складають систему дитячих правил говоріння. Ось чому дитина так легко опановує, форми, що створені за правилами, тобто систематичні *(бігати – бігаю – бігають),* і так важко оволодіває всіма винятками з правил, непродуктивними формами та моделями *(реготати –*

регочуть); дитині легше сказати «*реготають*». Особливістю дитячих висловлень, на думку глибокої й самобутньої дослідниці дитячого мовлення С.М. Цейтлін, є творча постійність у відхиленнях від літературних норм. 1 якщо мовні правила з такою неухильною постійністю порушують різні діти однаковими або майже однаковими способами, отже, має існувати певна закономірність. І виявити її можна, аналізуючи особливості будови мовного механізму, що зумовлює нерівномірність засвоєння дитиною мовних одиниць та явищ різних рівнів мови.

Таким чином, дитина засвоює передусім усе типове, системне, те, що не має відхилень від загальних закономірностей мови. Все закономірне вона опановує досить швидко – за кілька років. Проте всі особливі випадки мови потребують значно більше часу для оволодіння.

Засвоюючи рідну мову, дитина творить власну, притаманну тільки їй мовну підсистему, крокує у загадкову країну з назвою «Мова» своїм особистим неповторним творчим шляхом «спроб і помилок», обирає індивідуальну стратегію мовно-мовленнєвого розвитку, будує власну граматику. Таке явище відзначали ще П.П. Блонський та Д.Ф. Ніколенко, котрі наголошували на тому, що існують загальні закономірності розвитку дитячого мовлення й одночасно існує велетенська кількість його індивідуальних варіантів (Блонський, 200; Ніколенко, 1967). Останнім часом цю думку підтримують більшість вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджують дитяче мовлення.

Період «від двох до п’яти» (К.І. Чуковський) – самоцінний, самодостатній і результативний щодо мовленнєвого розвитку дитини. Вражаючі успіхи дитини в засвоєнні мови навіть породили гіпотезу «вродженої» мови, згідно з якою у цьому віці «проявляється» успадковане знання. Однак реальні факти спростовують цю гіпотезу й переконують, що феномен «від двох до п’яти» залежить від мовного середовища, в якому реально відбувається складний процес мовленнєвого розвитку та становлення.

Щоб мовлення почало виконувати функції пізнання і спілкування, регуляції поведінки й самовираження, дитині потрібна мовленнєва активність. Потрібна послідовна, постійна, різноманітна, творча, щоденна практика говоріння. Для ефективного розвитку мовлення, на думку вчених, вже на першому році життя необхідна практика спілкування – дві години говоріння, три-чотири години аудіювання. Там, де мовлення розвивається, на жаль, з дуже малою долею власного говоріння дитини, пізнавальна діяльність протікає лише на мисленнєвому рівні, без тренувань мовленнєвого апарату й мовленнєвих механізмів (Львов, 2002).

Мовлення дитини переважно спонтанне й ситуативне. Значну роль у ньому відіграє феномен мовного відчуття, ще до кінця не з'ясований наукою. Більшість загадок мови й мовлення приховується саме в цьому механізмі, в цій здатності дитини, великою мірою не проявленою, імпліцитною.

Психофізіологічна база мовлення дитини пластична, вона легко адаптується до умов мовленнєвого розвитку. Проте така гнучкість і лабільність (максимальне число імпульсів, яке функціональна структура може сприйняти або передати за одиницю часу без перекручень; швидкість виникнення й припинення нервових процесів) зберігається лише до семирічного віку. Вже в підлітковому віці сприйнятливість мовлення до впливів знижується, й успіхи навчання потребують більше часу та зусиль, незважаючи навіть на загальний розвиток інтелекту.

Загальну увагу привертає дитяча словотворчість. Кожна дитина індивідуально придумує власні слова *(«кукуля», «вазука», «барвінчата», «листалка»* тощо). В основі дитячої словотворчості лежить системна модель. Там, де дорослий використовує готове слово, що зберігається у довгочасовій пам'яті, дитина створює в момент творчості власне слово, майже завжди мотивоване.

К.І. Чуковський колекціонував різні дитячі висловлення («дитячі вирази»), аби створити словник загальнодитячих слів. Для нас, писав він, всі слова вже «готові, викроєні й пошиті», голова дорослого – «магазин готового

одягу». А в дітей – це майстерня, де все приміряється, шиється, твориться кожну мить заново, кожну хвилину спочатку, – все – натхнення і творчість. Наслідування дітей учений також вважав творчим актом.

У п’ять років настає період практичного засвоєння мовно-мовленнєвих норм, які суперечать мовній природній традиції дитини, оскільки мовне сприйняття має свої особливості: всі винятки з правил вона засвоює всупереч, а не завдяки власній мовній системі та відчуттю мови.

Дитячі інновації, оказіональні випадки вживання мови – це «маленьке диво» (Д. Слобін), яке вражає, чарує. На жаль, до пори навчання у школі дитина майже повністю втрачає цю здібність і потяг до індивідуальної словотворчості, бо починає тяжіти й обмежувати мовна норма. До створення власних слів, власної дитячої граматики, в основі якої лежить неусвідомлене відображення мовної системи, дорослі ставляться (відповідно до традиційних довідників, словників та граматик) як до похибки, пов’язаної з порушенням мовних норм.

Високо оцінюючи мовлення дітей, К.І.Чуковський дитяче слово й формоутворювальні інновації називав правильними з погляду мовної системи, а не літературної норми.

Толерантне ставлення до «дитячого» стилю мовлення, турботу про його збереження знаходимо у М.Р. Львова. Вчений запитував: чи не є шкільні традиції навчання мови відображенням поступового руйнування «дитячого» стилю, який розглядається як «неправильне» мовлення? Чи не є ці процеси грубим втручанням у природний процес засвоєння, а також у хід природного творення рідної мови, який вимагає з боку дорослих коректного, виваженого, вдумливого, ювелірно тонкого доторкання лінгвометодичними засобами до творчого потенціалу дитини, вираженого словом? Ці процеси, на думку вченого, є свідоцтвом втрати індивідуальної, неповторної цінності дитячого стилю мовлення, поступового переходу учнів від специфічного «дитячого» мовлення до «без стилю» або «середньограматичного стилю», що втрачає аромат бентежної самобутності.

П.П. Блонський називав старший дошкільний період віком соціально стандартизованого мовлення, коли дитина навчається говорити зрозуміло для тих, хто поруч, увічливо, з огляду на те, як це прийнято в її соціальному середовищі. На цю пору вона вже «...такою мірою оволодіває складною системою граматики, завважуючи найтонші для рідної мови закономірності як синтаксичного, так і морфологічного порядку, а також стале й безпомилкове використання більшості специфічних явищ, що рідна мова, яка засвоюється, стає справді рідною» (Гвоздєв, 1961: 467). Відтак мова для дитини за оволодіння нею мовленнєвими навичками стає досконалим знаряддям спілкування й мислення.

Розглядаючи в посібнику питання формування мовленнєвих умінь і навичок, ми торкаємось проблеми комунікативної компетенції, яка охоплює собою і мовлення-говоріння, й аудіювання, і мовлення-письмо, й читання мовою, що вивчається. Оскільки комунікативна компетенція (лат. competentia – «взаємно прагну», «відповідаю», «обізнаність», «поінформована») (передбачає вільне володіння мовленням), то стосовно дітей дошкільного віку варто використовувати саме термін «комунікативна компетенція», що розвивається у дитини в процесі оволодіння нею мовленнєвими навичками (операціями).

Мовна компетенція як основа комунікативної компетенції проявляється і в дитини дошкільного віку на неусвідомленому нею рівні. У сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній науці відсутнє загальноприйняте трактування поняття «мовна компетенція» (у деяких випадках розглядається як імпліцитна – прихована – здатність, яка уможливлює процес мовленнєвого спілкування; механізми такої здатності досі не пояснено наукою). Водночас цей термін є компонентом міжнародної психолінгвістичної термінологічної системи («language competence»), який не має однозначного україномовного перекладу й трактування (використовуються словосполучення: «мовна здібність», «мовна здатність», «мовна спроможність», «мовні знання», «мовна обізнаність».

Загальновідомо, що в дошкільному дитинстві мова засвоюється без вольових зусиль, мовні узагальнення формуються внутрішньо, неусвідомлено. Пізніше таке засвоєння не зникає, але воно вже менш ефективне. Проте не завжди мовлення дитини залишається неусвідомленим, мимовільним, ненавмисним. Подальший процес навчання в школі вимагає від неї зосередженості, зібраності, вдумливості, виваженості в мовленні. Настає період, коли мовленнєва діяльність дитини відображає той момент у її психолінгвістичному розвитку, який потребує від неї переходу від спонтанного володіння рідним мовленням (мовленнєві психофізіологічні операції) до глибокого усвідомлення його (мовленнєві психофізіологічні дії), коли з'являється здатність об'єктивувати своє власне мовлення як щось матеріальне, тобто таке ж, як і ті предмети матеріального (екстралінгвістичного) світу, для називання яких призначене мовлення. Поява моменту здатності до об'єктивації є дуже важливим у процесі розвитку мислення особистості: ніби вивільняється енергія абстрагування, мова повніше починає виконувати свою функцію знаряддя пізнання навколишнього світу.

Здібність до об'єктивації, власного мовлення рефлексії над ним зовнішньо проявляється в тому, що дитина починає оперувати термінами граматики (речення, словосполучення, словоформа тощо), співвідносячи з ними відповідні мовні реалії, тобто розуміючи певним чином значення слів-термінів.

Психолінгвістичною наукою доведено, що навіть у дитини дошкільного віку спостерігається рефлексія над мовленням і мовою, яка існує спонтанно, неусвідомлено. Однак, незважаючи на це, усвідомлена здатність до об'єктивації власного мовлення не з'являється сама собою, з віком. Найчастіше потрібні непрості лінгводидактичні й методичні зусилля вчених та педагогів-практиків з урахуванням сучасних знань про психологічні й психолінгвістичні закономірності мовно-мовленнєвої діяльності взагалі та індивідуального мовного усвідомлення дитини зокрема,

щоб домогтися від неї чіткого розуміння граматичних понять. Якщо зусилля вихователя дитячого садка залишаються малоефективними, то дитина так і приходить до початкової школи (а згодом і до основної), навчившись лише вимовляти терміни граматики як набір звуків. Це майже нічого не означає для дитини, отож вона користується мовленням (як і раніше – в дошкільному дитинстві) спонтанно, неусвідомлено, не контролюючи, не аналізуючи і не рефлектуючи його належною мірою.

Саме цей перехідний – складний і водночас цікавий і самобутній – період у психічному житті дитини ми намагалися висвітлити в своїй книжці, досліджуючи становлення мовлення в старшому дошкільному віці (формування мовленнєвих навичок) та його подальший розвиток у 1-му класі (формування мовленнєвих умінь).

РОЗДІЛ І
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ, НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНІ Й СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МОВИ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Актуальні проблеми розвитку мовлення й навчання мови дітей в ДНЗ і початковій школі

У дитячій психології, в психолінгвістиці, у методиці навчання мов (українська, російська, англійська та ін.) відомі численні теоретичні й практичні проблеми, що виникають під час дослідження мовленнєвого розвитку дітей, становлення їхньої мовленнєвої діяльності. За досить точним і глибоким висловлюванням М.Р. Львова дитяче мовлення – це стихія, у якій є своя гармонія (Львов, 2002).

Мовлення дітей завжди було предметом дослідження багатьох поколінь учених. Закономірно, що й сьогодні цей феномен залишається в полі зору вітчизняної та зарубіжної науки. Серед дослідників дитячого мовлення варто назвати насамперед відомих психологів – П. П. Блонського, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, М.І. Жинкіна, О.В.Запорожця, О.М Леонтьєва, О.Р. Лурія, А.К. Маркова, О.Й. Негневицьку, О.М. Шахнаровича, та ін.; мовознавців – І.О. Бодуена де Куртене, В.В. Виноградова, О.М. Гвоздєва, М.М. Покровського, О.Д. Поліванова, О.О. Потебню, Л.В. Щербу; методистів української та іноземних мов – Л. Бім, А.М. Богуш, М.С. Вашуленка, М.А. Жовтобрюха, Л.О. Калмикову, Т.О. Ладиженську, М.Р. Львова, В.Я. Мельничайка, О.І. Мельничайко, Ф.О. Сохіна, О.С. Ушакову, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічову та багатьох ін.

Така пильна увага до дитячого мовлення обґрунтована. Адже онтогенез мовлення, його еволюція дає величезний матеріал для розвитку

мовознавства, пояснює різні складні явища мови; допомагає глибше аргументувати актуальні проблеми лінгвістики й сучасні мовленнєві тенденції – аж до перенесення акцентів з мовних засобів (фонетично-акцентуаційні, морфемно-словотвірні, лексико-семантичні, морфологічні, синтаксичні, що є лише «формальними операторами», за допомогою яких людина здійснює процес спілкування), на систему значень, застосовуючи до неї ці мовні засоби й отримуючи зрозумілий цілісний текст; на значення як на головну когнітивну (пізнавальну) одиницю (Леонтьєв, 1969, 1975, 2001; Солсо, 1996).

Специфіки дитячого мовлення і тих фактичних даних, що аналізують дослідники, успішно вирішуються прикладні завдання, пов'язані з оволодінням тією чи іншою природною звуковою мовою та зв'язним мовленням нею: удосконалюється методика мови та методика розвитку всіх форм мовлення дошкільників.

Головною прикладною галуззю психолінгвістики є педагогічна наука, зокрема методика вивчення мови й розвитку мовлення, психологія особистості, дитяча й вікова психологія, когнітивна психологія, рефлексивна психолінгвістика, корекційна педагогіка (дефектологія) та інші науки, безпосередньо не пов'язані з навчально-виховним процесом. Це патопсихологія, нейролінгвістика, етнопсихолінгвістика, психопоетика, патопсихолінгвістика, інженерна, військова, космічна психологія, криміналістика та ін.

Найменш розробленими аспектами практичного застосування психолінгвістики є методична наука й практика навчання дошкільників і молодших школярів мов, реальний процес управління становленням мовленнєвої діяльності в дітей, формування в них мовленнєвого досвіду.

Перш ніж розглядати те, як методика навчання мови і розвитку мовлення може спиратися на психолінгвістику і як завдяки психолінгвістиці збагачується методика в теоретичному плані (через упровадження нових понять і підходів, а також по-новому, глибше трактуючи традиційні підходи)

і в плані прагматично-прикладному, практичному, даючи змогу ефективно вирішувати дидактичні завдання на відміну від засобів традиційних методик, важливо з'ясувати: що таке сучасна психолінгвістика? у яких напрямах вона розвивається? які з її галузей найбільшою мірою слугують методиці й реальній практиці навчання мови та розвитку мовлення?

Психолінгвістика дає нові знання про мовлення як про діяльність. Не випадково до недавнього часу вона мала іншу назву теорія мовленнєвої діяльності, що й зараз зустрічається в науковій літературі.

Психолінгвістика певною мірою відповідає на питання, як мова й мовленнєва діяльність беруть участь у формуванні й функціонуванні психічного відображення людиною навколишнього світу, в опосередкуванні таким відображенням життєдіяльності людини.

Предметом психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, й мовою як головною константою «образу світу людини», з іншого (Леонтьєв, 1999).

Ідея мовленнєвої діяльності зводиться до тричленної системи (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова) й розуміється як процес, у якому зміст кодування (шифрування) й декодування (розшифрування) формується.

Що ж стосується самої тричленної системи, то в ній мовна здатність співвідноситься не лише зі свідомістю, а й з цілісною особистістю людини; мовленнєва діяльність трактується з огляду на спілкування як процесу внутрішньої саморегуляції соціуму (соціальні групи, суспільство в цілому); мова розглядається як система орієнтирів, необхідних для діяльності людини в предметному й соціальному світі.

Поняття мовленнєвої діяльності безпосередньо пов'язане з психологічним трактуванням діяльності взагалі, з її структурними компонентами й особливостями і розглядається в поєднанні всіх інших видів: ігрової, пізнавальної, інтелектуально-творчої, навчальної, трудової, практичної та ін. І хоч мовленнєва діяльність відрізняється від інших видів особливою специфікою, все-таки вона підпорядкована психологічним

закономірностям як формування, так і будови й функціонування будь-якої іншої діяльності.

З позицій діяльнісного (активного) підходу ми нібито задаємо мовленню певні ментально-прогностичні настановлення установки: мета? мотив? умови? форма? вид діяльності? 1 характеризуємо його за цими параметрами як той чи інший акт інтелектуальної діяльності або її компонент (дія, операція).

Визначаючи об'єкт, тобто конкретні мовленнєві дії або мовленнєві ситуації, психолінгвістика, представляючи свої методологічні підходи до мовлення й відповідно до реалізованого в говорінні діяльнісного напряму, обов'язково досліджує такі характеристики мовлення, як: *процесуальність, суб'єкт мовлення, об'єкт* (або *адресат*), *мотив* (або *потребу*), *інтенцію* (або *мовленнєвий намір), мету, зміст* (чи предмет мовленнєвого спілкування), *мовні* (або *семіотичні*) засоби.

Великий внесок у розвиток вітчизняної психолінгвістики Л.С. Виготського. Його психологічний підхід до мовлення був синтезом і підсумком усіх попередніх досліджень в цьому напрямі (В. Гумбольдт, О.О. Потебня, Ф. Сосюра, О.О. Шахматов, Л.В. Щерба та ін.). Учений зробив істотну спробу в нову історичну добу побудувати цілісну психолінгвістичну теорію, хоча слово «психолінгвістика» не використовував, адже термін з'явився дещо пізніше (1954) і був запозичений з американської лінгвістичної школи.

Л.С. Виготському належить трактування внутрішньої психофізіологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз мислительної діяльності (Виготський, 1982). Перша ланка породження мовлення, за Л.С. Виготським, – це його мотивація. Розглядаючи мотиви й «установки» мовлення, дослідник установлює прямі відношення між мотивом і мовленням, які і є «відчуттям завдання», «наміром». Друга фаза – це думка устремління (мовленнєва інтенція). Третя фаза – опосередкування думки у внутрішньому слові

індивіда (в сучасній психолінгвістиці відповідає внутрішньому програмуванню висловлення). Четверта фаза – опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів (реалізація внутрішньої програми). П'ята фаза – опосередкування думки в словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення).

Подальші дослідження Т.В. Ахутіної, О.О. Леонтьєва та інших є розгортанням й обґрунтуванням моделі породження мовлення, запропонованої Л.С. Виготським. О.Р. Лурія, спираючись на висунуту Л.С. Виготським концепцію системної локалізації психічних функцій в корі головного мозку, довів, що мовленнєва діяльність фізіологічно зумовлена взаємодією різних ділянок кори великих півкуль, і руйнування однієї з них може бути компенсоване за рахунок включення в єдину систему інших психофізіологічних ділянок організму людини. О.Р. Лурія запропонував для галузі знань на межі лінгвістики, патопсихології й неврології терміни «нейропсихологія», «нейролінгвістика».

Процес породження мовлення, за О.Р. Лурія, – формування та формулювання висловлення, шлях від думки до мовлення – має такий вигляд: починається з мотиву й загального задуму, що з самого початку відомий суб'єктові в найзагальніших рисах; проходить стадію внутрішнього мовлення, спираючись на схеми семантичного запису з його асоціативно-потенційними зв'язками; веде до формування глибинних синтаксичних структур, які потім розгортаються у зовнішнє мовлення, що спирається на поверхово-синтаксичні структури.

Істотну роль у розумінні розвитку монологічного мовлення дитини дошкільного віку відіграли дослідження О.Р. Лурія про внутрішнє мовлення. Учений підкреслив, що воно є механізмом, який перетворює внутрішній суб'єктивний смисл на основі асоціативних зв'язків у систему зовнішніх розгорнутих мовленнєвих значень.

О.Р. Лурія звертав увагу на те, що кожне індивідуальне мовлення є засобом спілкування; є не стільки комплексом лексичних одиниць (слів),

скільки системою різних синтагм (цілих висловлень), чітко протиставляючи парадигматичні й синтагматичні співвідношення лексем; зіставив реально існуючу «комунікацію відношень» з парадигматичними відношеннями в мові, а «комунікацію подій» – відповідно з синтагматичними мовними відношеннями (Лурія, 1998, 2002).

М.І. Жинкін, як і О.Р. Лурія, був учнем Л.С. Виготського. Заслуга М.І. Жинкіна перед психолінгвістикою полягає в тому, що він увів поняття випереджувального синтезу, механізм якого проявляється і при побудові речень, і при породженні зв'язного тексту. Внутрішнє мовлення, на думку М.І. Жинкіна, використовує особливий внутрішній код, який є «предметно-схемним». Учений вважає універсальною операцією відбір слів на всіх рівнях породження мовлення. Слова, за М.І. Жинкіним, не зберігаються в пам'яті людини в усій формі, і щоразу вони нібито синтезуються за певними правилами. При формуванні й оформленні висловлення зі слів діють особливі семантичні правила – закон семантичного узгодження, граматичної аналогії, сполучуваності слів у семантичні пари тощо. Такі семантико-граматичні та функціонально-синтаксичні правила є фільтрами, які забезпечують адекватне дійсності осмислення висловлювань. М.І. Жинкін уводить поняття задуму цілого тексту й породження його – як розгортання та реалізація задуманого. Значеннєво-змістовий аспект тексту передбачає у процесі своєї реалізації орієнтування на адресата комунікації і, зокрема, наявність у нього певних знань, спільних з мовцем, не виражених у тексті, й таких, що додумуються адресатом (Жинкін, 1958, 1967, 1982, 1998).

У сучасній психолінгвістиці використовуються важливі для методики розвитку мовлення поняття; *психолінгвістичні одиниці,* співвіднесені з мовленнєвою діяльністю особистості; по суті, це мовленнєві дії і розумові операції, що перебувають в ієрархічних відношеннях. *Мовні одиниці* співвіднесені з мовою (або мовним стандартом), тобто з об'єктивно існуючою мовною системою і мовною нормою в суспільстві. *Психологічні одиниці* є відображенням у свідомості (й психіці людини в цілому) структури

мовних здібностей. Це складові нашого знання про свою мову. Такі знання можуть подаватися в процесі навчання грамоти, лексики й граматики рідної мови; одночасно вони можуть виникати у вигляді рефлексії над мовою, що можливо, як це є у дітей дошкільного віку, і без спеціального вивчення одиниць мови (Леонтьєв, 1999). Розмежування цих понять має велике значення для правильного розуміння термінів «навчання мови», «формування мовленнєвих умінь і навичок», «розвиток мовлення» тощо.

Мовленнєва діяльність, за О.О. Леонтьєвим, розглядається психолінгвістикою як мовленнєва дія або ціль дії. Саме у формі окремих мовленнєвих дій мовлення обслуговує всі види діяльності індивіда, входячи до складу різноманітних актів трудової, ігрової, навчальної та пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність як самодостатня має місце лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, що лежить у його основі й спонукає до реалізації, не задовольняється іншим способом, крім мовленнєвого (мається на увазі, скажімо, професійна ораторська діяльність). В інших випадках мовлення – це сукупність окремих мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, яка підпорядкована загальній цілі акту діяльності особистості, в яку вони входять, і скеровуються загальним мотивом (Леонтьєв, 1969).

Професійне значення для методики розвитку мовлення дошкільників і молодших школярів має диференціація психолінгвістикою понять мовленнєвої діяльності (і взагалі мовлення) та спілкування, в тому числі діяльності спілкування. Отже, в сучасному психолінгвістичному розумінні мовленнєва діяльність – це спеціалізоване використання мовлення для спілкування і в цьому розумінні – окремий випадок діяльності спілкування. Проте мовленнєві дії і навіть деякі мовленнєві операції можуть доповнювати інші види діяльності, наприклад пізнавальну чи ігрову тощо.

Виділені психолінгвістикою мовленнєві операції й дії співвідносяться у методиці розвитку мовлення відповідно до мовленнєвих навичок (операцій) та мовленнєвих умінь (дій).

Значну увагу психолінгвістика приділяє проблемам рефлексії над мовленням, виділенню чотирьох рівнів її усвідомлення. Розвиток рефлексії дитини над мовленням трактується як виникнення, розширення та поглиблення, якісні зміни й внутрішня структурна перебудова орієнтувальної ланки початкової спонтанної мовленнєвої діяльності.

Вітчизняна психолінгвістика не поділяє концепцію «вроджених знань», якої дотримуються деякі американські психолінгвісти.

Основна думка цієї теорії та, що в «механізмі», котрий забезпечує засвоєння мови індивідом, як вродженої структури є всі ланки, встановлені в теорії мови» (Д. Катц). Дитина формулює гіпотези щодо правил лінгвістичного опису мови, якій належать також речення, що сприймаються. Далі на основі цих гіпотез особа передбачає лінгвістичну структуру майбутніх конструкцій, порівнює ці прогнози з реальними реченнями, що породжує, відмовляється від гіпотез, що не виправдали себе, й, нарешті, розвиває ті, які є допустимими. Щоб дитина змогла все це виконати, в неї має бути «вроджена схильність» вивчати мову, а також і здатність порівнювати конкретну структуру з «первинними синтаксичними даними» (Н. Хомський). Д. Макніл стверджує, що «базисні граматичні відношення» є частиною вродженої мовної здібності. До таких відношень він відносить «суб'єкт – предикат», «предикат – об'єкт», «визначення – визначене» тощо.

Вітчизняна психолінгвістика розглядає мовну компетенцію (здібність) у мові і застосування мови (мовну активність) як взаємозалежні явища мовлення. Компетентність у мові є результатом розвитку її практичного застосування, і що лише в результаті активного відображення дійсності й активного спілкування у дитини з'являється розуміння мови та здатність висловлювати в індивідуальному мовленні власні наміри, бажання, прагнення, устремління (Лурія, Юдович, 1956; Лурія, 1998).

Ось чому О.Р. Лурія вважав, що генетичне коріння мови слід шукати в тих формах конкретних людських дій, в яких реалізується відображення зовнішнього світу й формуються суб'єктивний образ об'єктивної реальності,

основні прийоми спілкування дитини з навколишнім світом тощо. Саме тому «глибинні синтаксичні структури» слід вважати відображенням основних реальних відношень, що існують у дійсності й проявляються в усьому, в тому числі і в немовленнєвій діяльності людини (Лурія, 2002).

1.2. Психолінгвістичні особливості засвоєння рідної мови й розвитку дитячого мовлення на перед шкільному етапі освіти

З мовою як знаком, кодом, системою одиниць кожна зростаюча особистість, що розвивається нормативно, без паталогій «стикається» постійно. Перший раз, коли чує назви предметів, речей і сама називає їх за допомогою рідної мови, використовуючи її в процесі мовленнєвої комунікації й пізнання, а другий раз, коли усвідомлює мову при її вивченні. У подальшому ж саморозвитку індивіда всі мовно-мовленнєві навики поглиблюються, рефлектуються, трансформуються відповідно до соціальних, етнокультурних, а також професійних чинників.

Л.С. Виготський описує появу природної мови при опануванні дитини мовленням таким чином: «Знак виникає в результаті складного процесу розвитку... Для того, щоб *бути знаком речі,* слово повинне мати опору у властивостях об'єкта, що позначається,.. Те, що виникає на початку утворення мовлення в дитини, є *не відкриттям,* що кожна річ має своє ім'я, а *новий спосіб поводження з речами,* саме їх називання» (Виготський, 1968: 14–15). У цій думці містяться дуже цінні міркування, акценти, які свідчать, що практичне або, за термінологією Л.С. Виготського, «інструментальне» мислення передує мовленню, а точніше говорінню (у тому сенсі, який надавав Л.С. Виготський слову «мовлення» в цьому контексті) й абсолютно незалежно від нього (говоріння-називання). Але знак речі (природна мова) сприймається дітьми значно раніше, ніж виникає в них говоріння-називання: ще тоді, коли ця діяльність розділена між дорослим, який показує й називає певний предмет, і дитиною, яка чує слово-назву й поступово осмислює його.

Смисл, згідно М.І. Жинкіну, починає формуватися до мови й мовлення: «Треба бачити, речі, рухатися серед них, слухати, відчувати – словом нагромаджувати в пам'яті всю сенсорну інформації, яка поступає в аналізатори. Лише в цих умовах *мовлення, що приймається слухом, з самого початку обробляється як знакова система* й інтегрується в акті семіозиса. Вже «мова няньок» предметно зрозуміла дитині й приймається в УПК» (Жинкін, 1982 : 83). Варто зазначити, що УПК – *універсальний предметний код,* на думку М.І. Жинкіна, – це спадкова здатність людини, зважаючи на явну універсальність цього коду, призначеного для обробки як вербальної інформації, так й інформації про дійсність, що поступає через різні органи чуття. «Предметний код – це стик мови та інтелекту. Тут здійснюється переклад думки на мову людини» (Жинкін, 2007: 54–55). Потреби комунікації обумовлюють утворення взаємодіючих кодів, що склалися в єдину систему: мова – звукова мова – внутрішня мова – інтелект, яка є саморегульованою й здатною до самовдосконалення. Протиставленість двох дискретних кодів мовам інтелекту породила *змішаний* код – *внутрішню мову* –- універсальний предметний код, який став «посередником» між мовою й інтелектом, усним і письмовим мовленням, національними мовами тощо. УПК – це мова-посередник, суб'єктивна мова, індивідуальний код, що не усвідомлюється людьми, але забезпечує взаєморозуміння між комунікантами, які говорять і однією і різними мовами (Жинкін, 2007: 18–19).

Випереджаючий розвиток смислу по відношенню до говоріння дитини підкреслювали й інші психологи, зокрема Т.М. Ушакова робить висновки про те, що «когнітивний розвиток дітей не лише первинний щодо мовного, але й спрямовує його» (Ушакова, 2004). Д. Слобін початковий момент розвитку мовлення пов'язує з появою семантичних інтенцій (зі смислом, думкою), обумовлених загальним когнітивним розвитком, з первинним сприйманням мовлення, яке дає поштовх до формування правил породження мовлення, до утворення внутрішніх мовних структур (Слобін, 1984). Згідно

Дж. Брунеру, дитяча мова кодує продукт когнітивних процесів, мовний розвиток йде услід за когнітивним; засвоєння мови відбувається на основі попереднього засвоєння двомовних уявлень про структуру дії, тобто дитина спочатку розуміє смисл власної дії на двомовному рівні, а потім вчиться розчленовувати дію на елементи, а як результат, – позначати її й використовувати як модель висловлювання (Брунер, 1984).

Значення слів, що сприймаються й осмислюються дітьми при називанні ними предметів, дій, явищ виступають, за О.М. Леонтьевим, для них «в якості *«способів»* і *«механізмів» осмислення».* В зв'язку з цим доречно пригадати його вислів про подвійне життя значень: «...значення виступають як об'єкти усвідомлення і в той же час як способи й «механізми» усвідомлення, тобто функціонують у процесах, що презентують об'єктивну дійсність. Вони набувають своєї психологічної характеристики» (Леонтьєв, 1983: 243). Одночасно дослідник відзначає: коли значення починають функціонувати в системі індивідуальної свідомості, то саме тоді вони забезпечують повернення до чуттєвої предметності образу світу і в той же час характеризуються упередженістю – особистісним сенсом (Леонтьєв, 1983 : 180).

Таким чином, мова в розумінні М.І. Жинкіна та О.М. Леонтьєва відкриває перед дошкільниками область свідомості, на нашу думку, – смислу й осмислення (але неусвідомлення!). Для глибшого розкриття й розуміння висловленої думки пошлемося на визначення «осмисленості» й «усвідомленості», сформульовані Т.М. Ушаковою. «Осмисленість, виходячи з етимології цього слова, логічно пов'язати з думкою, розумністю, а в загальнішому й неформальному плані з наявністю в суб'єктивній сфері деякого роду переживань, якісно аналогічним нашим «дорослим» осмисленим переживанням. Останнє сповна може бути властиве навіть дуже маленькій дитині. Осмисленість – це суб'єктивне переживання, що уловлює «правильність», «нормальність» протікаючих подій і явищ або їх відхилення від цієї «правильності». Тема осмисленості зливається з темою походження знань

у дитини. Осмисленість дитини розвивається, хоча її початкові, простіші форми, появляються надзвичайно рано. У тій чи іншій мірі та формі осмисленість властива немовляті від народження. Сфера функціонування семантики виявляється набагато ширшою за сферу вживання словесних форм» (Ушакова, 2004: 66–67). Дослідниця вважає поняття «осмисленість» і «усвідомленість» близькими, але все-таки не тотожними психологічними дефініціями. Характерною ознакою усвідомленості є «здатність суб'єкта рефлексувати свої суб'єктивні стани, ставити явища в досить широкий контекст. Такого роду операцію доцільно пов'язувати із старшим віком і дорослого» (Ушакова, 2004: 66–67).

Усвідомленість пов'язуємо з другим етапом в засвоєнні дошкільниками мови, з розвитком у них рефлексії над мовою й мовленням, з їхнім метамовним розвитком, вивченням правил описової граматики, з експлікацією, вербалізацією цих правил, з розумінням мови як особливої мовної дійсності. Згідно класифікації О.О. Залевської, розрізняємо «МОВУ $_1$» і «МОВУ $_2$». «МОВА $_1$» – це «індивідуальна система концептів і стратегій користування ними в процесах говоріння й розуміння мови» (Золотова, 2005: 89). Ми пов'язуємо з МОВОЮ $_1$ неусвідомлене, але осмислене сприймання й розуміння мови, а з МОВОЮ $_2$ – описову модель мови, «систему конструктів і правил їх комбінування» (Золотова, 2005: 89) – другий етап засвоєння дошкільниками рідної мови: якісне інше сприйняття й розуміння того, чим діти вже володіють практично, тобто з її усвідомленням, метамовною діяльністю, доступною вже й старшому дошкільникові. Ті труднощі, які відчувають діти при освоєнні граматики рідної мови в школі, практично володіючи нею, говорять про те, що в дитини, як відзначає О.О. Леонтьєв, є «своя система «ключів», яка не збігається з лінгвістичними ознаками частин мови» (Леонтьєв, 1974: 168), що «...МОВА $_1$ і МОВА $_2$ відображають одні й ті ж закономірності, які містяться в мовному матеріалі, проте кожен з них має свою «точку зору», що зумовлює концентрацію уваги на різних сторонах одного й того ж явища та виробляє свою специфічну

систему координат» (Залевська, 2007: 91). МОВА $_2$ формується в дітей, на думку Н.О. Золотової, з дошкільного дитинства й може вироблятися як своя власна, *природна метамова* в процесах спілкування й пізнання, як продукт спостережень і узагальнень, хоча це й емпіричні, мимовільні, ненавмисні, неусвідомлювані узагальнення, що не пов'язані з вивченням граматики (Золотова, 2005).

Особливості сприймання й розуміння дошкільниками природної мови певною мірою співвідноситься з відомою тезою М.В. Крушевського, який зазначив, що «...внаслідок тривалого вживання, слово з'єднується в таку нерозривну пару з уявленням про річ, що стає власним і повним її знаком, набуває здатності всякий раз збуджувати в нашій думці уявлення про річ *зі всіма її ознаками*» (Крушевський, 1973). Більше того, слово настільки міцно зливається з річчю, предметом, явищем, ознаками, діями, що стає для дитини самою річчю, предметом, дією. Слово в них прозоре, є склом, через яке діти сприймають і розуміють лише довколишню дійсність, а не мовний знак.

Те ж саме в дошкільнят відбувається й з іншими мовними засобами – словосполученнями, реченнями, висловлювання. Вони виявляються злитими воєдино з тим, і для позначення чого вони їх використовують. Феномен «прозорості значення мовного знака» досить образно описав М.І. Жинкін: «Людина чує слова із звуків..., а думає при цьому зовсім не про звуки й слова..., сприймаючи мову, він представляє й бачить дійсність, що позначається, а не строчку слів або послідовність звуків» (Жинкін, 1982 : 18). Науковець зауважує, що «розуміти треба не мову, а дійсність», яка стоїть за мовою й мовними одиницями, що використовуються в мові (Жинкін, 1982 : 18). Це своєрідне трактування слова корелює з категорією «образу світу». Мова для його носіїв, як справедливо стверджує й переконує О.О. Залевська, «виступає як засіб виходу на образ світу», який грає величезну роль при цьому. Саме «...через образ на різних рівнях усвідомлюваності враховуються різні вивідні знання...». Під впливом соціуму «формується індивідуальний образ світу, поза яким мовні засоби не мають

сенсу» (Залевська, 2007).

Сприймаючи значення мовних одиниць, кожна дитина виділяє з них систему значень, які виступають, згідно О.О. Леонтьєву, як в предметній, так і вербальній формі існування (Леонтьєв, 1993: 18). Ці значення трансформуються в суб'єктивні смисли. Саме предметні значення є одиницею свідомості, «...а мова в цьому випадку і розуміється як системи значень, що можуть актуалізуватися і у вербальній формі» (Леонтьєв, 1993: 16). При цьому мовні одиниці, як фрагмент мовної дійсності, як матеріальна звукова реальність, не об'єктивуються дітьми. Виділення дошкільниками із значень мовних одиниць смислу (те, як розуміється дійсність, що стоїть за мовними засобами, й смисли, передані комунікантами) досягається за допомогою внутрішньої мови (найважливішого, за М.І. Жинкіним, механізму мовленнєво-мисленнєвої діяльності), яка є своєрідним транслятором, необхідним для *сприймання* і *розуміння* інформації, що поступає через мовні коди за допомогою мовлення. Внутрішнє мовлення реалізується через УПК, має загальну структуру для обробки інформації про дійсність, що поступає через органи чуття й вербально. Дитина, що сприймає мовні знаки з мови тих, хто їх оточують, за допомогою УПК перетворить її в модель відрізку дійсності, про яку повідомляється, й виникає «денотат, врахування якого відповідає акту розуміння » (Жинкін, 1982: 80). Сприймані мовні комунікативні одиниці (речення, тексти), їх компоненти у вигляді слів, словосполучень, завжди перекладаються на внутрішню мову. Це необхідно для актуалізації образів, ідентифікації денотата, розуміння, спілкування й пізнання. При цьому сенсорика і інтелект функціонують комплементарно (Жинкін, 1982: 63–123).

Таким чином, генезис *сприймання* і *розуміння* мовних засобів, що сприймаються з мовлення людей, які оточують дітей, пов'язаний перш за все з опозицією «прозорість мовного знака-об’єктивування мовного знака».

Сприймаючи слова, словосполучення, речення як носіїв певного

значення, що трансформуються в смисли, діти при цьому не об'єктивують і не усвідомлюють ці мовні одиниці як реалії матеріального (звукового) світу. Вони на імпліцитному рівні, інтуїтивно ідентифікують сприймані слова з предметами та явищами, нерозрізняючи злитих в нерозривну єдність слів і номінованих ними матеріальних об'єктів, дій, станів тощо. Діти розуміють думки, виражені в різних видах речень, легко вникають у смисл, що передається різними граматичними відношеннями, вираженими за допомогою словосполучень, але при цьому не диференціюють граматичних форм як явищ мовної дійсності й позначених ними зв'язків і відношень між об'єктами зовнішнього світу.

Не помічаючи матеріальної форми мовного знака як чогось автономного, не сприймаючи мову як систему одиниць, систему знаків, діти осмислюють лише об'єктивну, матеріальну й соціальну дійсність, що стоїть за мовними кодами, тобто вони розуміють не мову як метамовну й лінгвістичну дійсність, а смисл, що міститься в індивідуальній мові носіїв і передається засобами мови в мовленні. Природна мова, як особливий звуковий матеріальний світ, для них не існує. У процесі мимовільного, неусвідомленого, ненавмисного засвоєння знакової системи рідної мови, діти інтуїтивно співвідносять звукові одиниці мови із значущими одиницями морфемами, словами, словосполученнями, реченнями, а їх ототожнюють з предметами і явищами, зв'язками і відношеннями між ними. Це феномен «прозорості значення мовного знака».

Співвіднести слова з предметами, словосполучення й речення з об'єктивно існуючими логічними зв'язками та відношенням, а тексти з певними відрізками дійсності, – означає осмислити (а не усвідомити!) лексичні й граматичні значення, зрозуміти смисли, які передають мовці слухачам в своїх висловлюваннях. Засвоєння дітьми мовних одиниць і їх значень можливе завдяки тому, що вони відчули, сприйняли явища, зв'язки між ними; пережили певні події, які названі, позначені за допомогою мовних одиниць. «Значення є шляхом від думки до слова... це внутрішня структура

знакової операції. Це те, що лежить між думкою і словом» (Виготський, 1968 : 187). При цьому форма мовних одиниць залишається для дошкільників невидимою, неусвідомленою. Саме в інтуїтивному, нерефлектованому, імпліцитному осмисленні мовних значень полягає розуміння мовних одиниць, а також когнітивно-креативний розвиток дошкільників.

Об'єктивування мови, що відбувається під впливом навчання, вносить певні зміни до її сприймання. У результаті мовні одиниці починають вичленовуватися дітьми як мовний феномен, як метамова, як мовна дійсність.

Отже, відтепер доцільно наголосити на тому, що існують істотні відмінності між феноменами *«знання мови»* і *«знання про мову»*. Перший з них співвідноситься з мовною компетенцією дитини, імпліцитним засвоєнням правил мови на рівні її відчуття практичним неусвідомленим, інтуїтивним, мимовільним шляхом. Але таке емпіричне засвоєння мови дітьми відбувається за допомогою різних, обраних кожною окремою дитиною стратегій, зручних для неї на тому чи іншому етапі її життя.

Знання мови людиною завжди ототожнюється з володінням мовою: доречним і відносно вільним використанням її засобів в мовленні. Проте таке знання мови, що виявляється у комунікації, притаманне й дітям дошкільного віку (зрозуміло, що тільки на елементарному рівні, відмінному від досвідченого мовця). Самостійні емпіричні узагальнення, зроблені дитиною в процесі оволодіння мовою при використанні різних стратегій – конструювання, наслідування, спроб і помилок, підлаштування до умов спілкування, словотворчості (дитячих неологізмів) та інших стратегій, а можливо й таких стратегій, які до цих пір не відомі науці, – свідчать про творчий шлях опанування дитиною мови, хоча це і відбувається у неї на неусвідомленому, ненавмисному рівні. Кожна дитина дошкільного віку не отримує знання мови, в готовому вигляді через підручники, посібники, пояснення вчителя – як це має місце у школі, а отже відтак – дидактично забезпечене володіння мовою. Знання мови набуваються нею поступово

евристичним – пошуковим – шляхом у спосіб «видобування» необхідних мовних засобів для її спілкування з мовленнєвого середовища і в міру прояву її потреб у пізнанні навколишнього, зумовленого як ендогенними, так і екзогенними факторами. На перший погляд просте, без усяких вольових зусиль, мимовільне, ніби лише наслідувальне і тільки в грі засвоєння мови дитиною насправді є складною внутрішньою (аналітико-синтетичною, порівняльною, класифікувальною, узагальню вальною) мовною роботою, залишаючись при цьому глибоко емпіричною активністю (згадуючи про наслідування в цьому контексті, автор ні в якому випадку не заперечує ні роль гри, ні значення наслідування в розвитку індивідуальної мови кожної дитини. Більше того сучасні дослідження довели існування «дзеркальних нейронів», які відіграють велику роль у засвоєнні мови на ранніх етапах мовного онтогенезу). Така когнітивна спроможність дитини засвідчує реальне підсвідоме засвоєння мовних знань в процесі здобуття особистого мовленнємовного досвіду. При цьому світ (соціальний і предметний) виступає як засіб для фіксації і засвоєння словесних, вербальних формул. І тільки згодом знання мови, її використання стає засобом пізнання світу дитиною.

Отже, *знання мови* або *мовне знання* у дошкільника – це неявне знання, що живе в його психологічному світі в неусвідомлюваних мовних узагальнених і умовисновках, операціональних і предметних значеннях, передзнакових формах мовного знання, мовних звичках та житейських мовних поняттях. Це знання до знання, а саме: до вербального знання про мову, отриманого в словесній формі в інституціоналізованих освітніх системах; це самостійно здобуте, власне, індивідуальне знання як надбання особистості дитини, котра користується рідною мовою.

Специфіка індивідуального мовного знання як надбання особистості дошкільника безпосередньо пов’язана з особливостями перцептивних, когнітивно-афективних стилів пізнання; це «живе знання» (В. П. Зінченко), яке «не може бути засвоєне, воно повинно бути побудоване. Побудоване так,

як будується живий образ, … живий рух, жива, а не мертва механічна дія» (Зінченко, 1998: 27). В мовних знаннях відображені інваріанти чуттєво-конкретного, предметно-смислового і мовно-чуттєвого досвіду дитини, який не може бути виражений в словесних формулах. Живе мовне знання, індивідуально набуте дитиною в її повсякденному житті, це є узагальнююче її унікальний особистісний мовленнєво-мовний досвід знання, яке проявляється у використанні мовних засобів у мовленні, міжособистісний комунікації. Мовні знання дитини завжди пристрасні, мають емоційно-оцінні нюанси, «емоційно-оцінні» переживання знання мови з позицій «для мене – тут – зараз» (Залевська, 2007), вони формуються за законами психічної мовленнєво-мовної активності дитини і під контролем соціуму.

Знання мови – це імпліцитні знання, пов'язані з інтуїтивним розумінням, яке є достатнім для вирішення мовленнєво-комунікативних завдань, але недостатніх для експлікації, вербалізації цих знань. Мовні знання – це вироблена самою дитиною «система функціональних опор і орієнтирів», «функціональних правил», які вже забезпечили їй успішне користування мовою в пізнавальних і комунікативних цілях і переживання правильності/неправильності свого мовлення і мовлення інших людей (Залевська, 2007).

Зауважимо, що в методиці української мови і практиці навчання мови знання про мову невиправдано називають «лінгвістичними», пов'язуючи їх з наукою «лінгвістика». Насправді термін «лінгвістичні знання», як зазначає О. О. Залевська, є транслітерацією англомовного терміна linguistis knowledge. При цьому має місце неоднозначність україномовного корелята. Адже в англомовний термін «лінгвістичний» вкладається зміст, пов'язаний *зі знанням мови – її використанням у конкретного індивіда*, а не зі знаннями з науки «лінгвістика» (Залевська, 2007). У зв'язку з цим в методиці навчання рідної мови і лінгводидактиці доцільніше використовувати термін «метамовні знання», замість терміну «лінгвістичні знання», який не відображає суть феномену, пов'язаного зі знаннями правил прескриптивного

типу, представлених з наукою «лінгвістика». Це і є знання *про мову,* тобто метамова.

Отже, знання про мову – це: 1) результат наукового аналізу, 2) прескриптивні правила описової граматики, що використовуються переважно з метою навчання мови в школі, ВНЗ, а елементарні з них і в ДНЗ. Ці знання підлягають усвідомленню, потребують довільності у їх засвоєнні, намірeності у використанні. Вони можуть бути експлікованими. Це знання – вивчене, яке є метазнанням, знанням про мовні знання; відрефлексоване і об'єктивоване, зокрема знання про те, як потрібно доречно і правильно висловлюватися, користуючись знанням про мову, знання про процедури оперування мовним знанням.

Вже в старшій групі ДНЗ, а пізніше в початковій школі діти ознайомлюються з метамовою. Їм надають знання про експліцитні правила описової граматики, які дозволяють усвідомити імпліцитно набуті нами до п'яти років мовні знання/знання мови – самостійно вироблені ними функціональні правила оперування мовою. Індивідуальна мова й мовлення дитини відтак стають предметом аналізу, спостереження, об'єктивування і рефлексування – вивчення. Тут варто згадати Сократівську метафору знання: у дитини є знання, яке вона не може усвідомити сама і їй потрібен помічник, наставник, який допомагає народити це знання.

Якщо імпліцитні правила користування мовою, тобто знання мови діти видобувають самостійно з мовленнєвого середовища, соціуму (по невідомим науці механізмам походження), то метазнання – знання про мовні знання – діти отримують у вигляді закінченого наукового результату – мовних узагальнень, зроблених дослідниками: 1) мовних понять («слово», «речення», «текст», «іменник», «дієслово» тощо) і 2) експлікованих перспективних правил описової граматики (як користуватися мовою). Як перший, так і другий вид знань дитина має усвідомити, зрозуміти. Але при отриманні дітьми метазнань варто враховувати певні нюанси.

По-перше, знання про мову безпосередньо не детермінується лише

зовнішнім повідомленням педагога і першим його сприйманням дітьми; воно (метазнання) може виникнути лише як результат пізнавального мислення і уявлення, стимульованого цим повідомленням.

По-друге, важливо пам'ятати про декларативні знання про мову (знання мовних фактів, категорій, класифікацій, систематизацій і таке ін.) і процедуральні знання (знання процедури аналізу, слововживання, використання граматичних форм, структури тексту тощо). «Знання має бути представлене в формі, відповідній тому, як воно буде використовуватися» (Норман, 1985: 130). Маються на увазі процедуральні знання про мову, які є вербальним описом – знанням як зробити певну мовну процедуру. Вони є основою реальних мовленнєвих дій з користування мовою. Ці дії є показником володіння мовними процедурами (діями і операціями), свідченням того, що процедуральні знання знайшли своє застосування в практиці мовлення, стали живими, а не мертвими, залишившися на рівні колись сприйнятої, а можливо й забутої навчальної інформації. Проте метамовні знання (які, як вже зазначалося, помилково називають лінгвістичними) в процесі навчання подаються, на жаль, більшою мірою в першому їх варіанті (декларативні), які «базуються переважно на повідомленні фактів (у широкому смислі), в той час як в основі практичного застосування знань завжди лежить цілеспрямовано сформована система *опор* і *стратегій* користування знанням в певних комунікативних ситуаціях. Це означає, що «той, кого навчають, має *сам* виробити для себе *функціональну* репрезентацію знання» (Залевська, 2007: 79).

По-третє, кожній дитині дуже складно розрізнити отримані від вчителя й вивчені ними декларативні і процедуральні знання, вербалізовати та використати саме ті з них, які можуть спрацювати в якості функціональних правил, що забезпечують переживання правильності або неправильності, зрозумілості або незрозумілості їхнього мовлення, доцільну комунікацію.

І нарешті, будь-яка дитина, котра прийшла в 1 клас відчуває значні труднощі у зв'язку з засвоєнням (заучуванням) мовної термінології, з

необхідністю співвіднести експліцитні правила описової граматики, що вивчаються, з вже наявним у неї імпліцитним знанням – власною системою функціональних опор і орієнтирів, вироблених самою дитиною в дошкільному дитинстві, які вже забезпечили їй успішне користування мовою. Вочевидь правила описової граматики формуються інакше, ніж виформовуються правила емпіричного засвоєння мови. Крім того багатьом дітям (за реалізації традиційної методики) зовсім не зрозуміло, для чого їм потрібно знати про «іменники», «присудки», «відмінки» та ін., якщо правильно говорити можна і без цих знань. Виявляється зовсім не обов'язково знати мовну термінологію.

Отже, виникає запитання, на яке навряд чи зможе відповісти пересічний вчитель початкової школи. Його суть полягає у наступному. Як вивести на «табло свідомості» дітей і вербалізувати саме ті експліцитні правила описової граматики, які гармонійно «накладуться» на наявні в них емпіричні мовні знання, що вже давно працюють в учнів як функціональні правила їхнього мовлення і забезпечують успішність висловлювань? І друге запитання. – Чи потрібно взагалі діяти в такому ключі? З огляду на подальший комунікативно-мовленнєвий, когнітивний і особистісний розвиток дитини саме так потрібно вчиняти, адже вивчення знань про мову вносить певну структуризацію в мовленнємовну компетенцію кожної дитини (зрозуміло різною мірою), забезпечує виформовування не існуючих раніше мовних здібностей, піднімає мовлення до вищих щаблів його вияву. Однак, щоб забезпечити такі зрушення і досягти розвиненості мовленнємовної компетентності дітей потрібно знайти варіанти вирішення означеної проблеми. Один з можливих варіантів її лінгводидактичного вирішення представлено в цій книзі через вирішення питання перспективності і наступності в навчанні рідної мови і розвитку мовлення дітей з опорою на дані психолінгвістики. Кожний параграф посібника буде присвячено як теоретичному, так і практичному розв'язанню саме цього складного питання.

1.3. Психолінгвістика розвитку про нові розвідки в галузі мовленнєво-мовної компетенції і мовленнєвої діяльності дітей в контексті наступності

Незважаючи на велику кількість наукових фундаментальних праць, монографій, досліджень, присвячених вивченню різних аспектів мовлення дітей, О.О. Леонтьєв зазначав, що «при всій, здавалося б, дослідженості феномена дитячого мовлення найголовніші знахідки ще попереду» (Леонтьєв, 2001). І справді, нині існує багато нових психолінгвістичних підходів до вивчення мовлення взагалі й дитячого мовлення зокрема. Наявні новітні узагальнення щодо моделювання процесів формування мовних здібностей, а також стосовно мовленнєвої діяльності в онтогенетичному розвитку людини та ін. А скажімо, в психолінгвістиці розвитку наводяться дані, що засвідчують становлення в дітей синтаксичної фонетики, парадигматичної фонетики, лексемного синтаксису, парадигматичної граматики, нефонологічної морфеміки, семантичних «універсалій», що утворюють «нульовий цикл» володіння й оволодіння мовою і пов'язані з предметною діяльністю дитини.

Висвітленню результатів психолінгвістичних досліджень присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: Т. Вівера, Л. Блум, Р. Брауна, М. Брейна, Л.С. Виготського, К. Гамски (Хомски), Х. Грімм, Дж. Грин, В.Дінгуолла, Д.Б. Ельконіна, Дж. Катца, Е. Кларк, Х. Кларк, Р.Е. Левіної, Ж. Лендел, О.М. Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурія, М.Р. Львова, Д. Макніла, Дж. Марголіса, П. Менюка, Дж. Міллера, М.М. Покровського, А.Ф. Понгільської, О.О. Потебні, Р. Ромметвейта, І.О. Сікорського, Б. Скіннера, Д. Слобіна, Д. Стейнберга, Г. Т'юнікс, У. Уекселома, Н.В. Уфімцевої, Дж. Фодора, Н. Хомського, О.М. Шахнаровича, Н.Х. Швачкіна, І. Шлєзінгєра, Н.М. Юр'євої, Р.О. Якобсона та ін.

Уже доведеною у психолінгвістиці є теза про те, що діти можуть обирати різні стратегії оволодіння мовою, рухатися дещо відмінними шляхами (інтенсивно, екстенсивно): нема й не може бути єдиної стратегії розвитку мовленнєвого механізму для всіх дітей. Одночасно висловлюються припущення, що в процесі становлення мовленнєвих навичок діти можуть змінювати такі стратегії.

Важливі думки висловлюють психолінгвісти щодо акселерації, яка має місце і в розвитку дитячого мовлення. Так, зміщення вікових мовленнєвих характеристик «униз» свідчить про те, що не треба категорично визначати й орієнтуватися на абсолютний вік дитини. Часові межі етапів мовленнєвого розвитку дитини, особливо до трьох років, які до цього часу традиційно вважалися постійними, на сьогодні психолінгвісти трактують як варіативні.

Обґрунтованими є і рекомендації психолінгвістів, що стосуються орієнтації у мовленнєвих дослідженнях на відносний порядок появи в дитячому говорінні тих чи інших характеристик, а не лише на абсолютний вік, пов’язаний зі становленням певних біологічних передумов мовної здатності. Ці та інші психолінгвістичні чинники свідчать про те, що ні педагогічна наука, ні педагогічна практика, які претендують на скільки-небудь кваліфіковане ефективне вивчення мови, а також на розвиток мовлення дітей, не можуть у сучасних умовах ігнорувати здобутки психології та психолінгвістики. Власне, й самі психолінгвісти відкрито заявляють, що теоретичну науку – психолінгвістику – як особливу науку започатковано для вирішення практичних завдань.

Сучасні дослідники вивчають мовленнєву діяльність дітей у таких термінах: «висловлювання», «дискурс», «розповідь», «опис», «міркування», «наратив». Сучасна психолінгвістика насамперед зазначає роль мисленнєвого образу як структурного компонента глибинних мовленнєвих процесів, які проявляються під час аналізу дитячого мовлення. Загальновідомо, щоб зрозуміти мовлення дітей, треба не тільки бачити, як вони говорять, оскільки їм притаманне використання значної кількості паралінгвістичних засобів,

синпрактичність засобів вираження, а й знати ситуацію, про яку вони розповідають. Дитина дає визначення образу, який собі уявляє, не стежачи за тим, щоб її висловлювання давало всі необхідні базові ознаки для відтворення слухачем цього образу (Ахутіна, 1994). Ураховуючи ці спостереження, Т. В. Ахутіна пропонує нове для науки й практики психолінгвістичне визначення розвитку мовлення, який здійснюється по лінії оволодіння вмінням «слухати» своє мовлення й оцінювати, чи достатньо повно й адекватно воно передає ситуацію, що уявляється. На перших стадіях оволодіння мистецтвом мовлення в ролі такого слухача виступає дорослий, який ставить відповідні запитання. Поступово дитина навчається передбачати ці запитання дорослого, стаючи собі контролером-слухачем, що стежить за повнотою й достатністю вираження. Таким чином, у процесі розвитку мовлення відбувається інтеріоризація діалогу мовця і слухача, який об'єднується у внутрішньомовленнєвий діалог думки й слова (Ахутіна, 1994). Цим визначенням підкреслюється значення становлення в дитини механізмів самоспостереження і самоконтролю як передумов розвитку мовленнєвої діяльності.

О. О. Леонтьєв також по-новому, із психолінгвістичних позицій визначає розвиток дитячого мовлення, убачаючи його в динаміці розвитку довільності, навмисності й свідомості стосовно різних одиниць мовленнєвої діяльності. По суті, розвиток рефлексії дитини над мовленням є виникнення, розширення, якісна зміна та внутрішня структурна перебудова орієнтовної ланки від початку спонтанної мовленнєвої активності (Леонтьєв, 2003). Згідно із загальною психологічною позицією Л. С. Виготського, зазначає О. О. Леонтьєв , це потребує включення відповідного вміння в нові системні зв'язки, нові «сплави» вищих психічних функцій (Леонтьєв, 2001). Що ж справді розвивається в процесі розвитку дитячого мовлення? Відповідаючи на це запитання, О. О. Леонтьєв підкреслює: по-перше, що це не мова (як, зазвичай, розуміють цей розвиток лінгвісти), по-друге, що це і не спосіб реалізації вроджених механізмів. Саме «…*характер взаємодії* системи

мовних засобів, який є в розпорядженні дитини, і *характер функціонування цих засобів*, тобто *спосіб використання мови* для цілей пізнання і спілкування», на його думку, *розвивається* в процесі становлення мовлення дітей» (Леонтьєв, 2003).

Будь-яка нормально розвинена дитина п’ятирічного віку вміє говорити, спілкуватися з батьками й однолітками. Але йдеться не просто про розвиток мовлення, а про формування саме мовленнєвої діяльності. Дитина має заново навчитися висловлюватися, тобто найпростіших випадків публічного мовлення: відповідати на занятті, будувати монологи, передавати побачене, почуте, емоційно сприйняте, висловлювати прохання, доводити, переконувати тощо. Що ж тут розвивається? Чим ще не оволоділа дитина? Розвивається вміння, за О. О. Леонтьєвим, визначати комунікативне завдання (чого вона хоче досягти актом мовлення), усвідомлювати своє мовлення, робити його довільним, адекватно добирати мовні засоби, щоб досягти поставленої мети. Дитина як цілісний суб’єкт психічної діяльності, як особистість, що розвивається, має навчитися використовувати свої мовленнєві операції та мовленнєві дії у своїй життєдіяльності для вирішення завдань, що постають перед нею, щоб почати реалізовуватися повноцінною людиною серед інших людей, щоб згодом самореалізувати свій потенціал. Саме в дошкільному дитинстві мають бути закладені основи функціональної грамотності дітей, їх здібності до повноцінного усного спілкування (Леонтьєв, 2003).

Вагомим поповненням недослідженої нині у психолінгвістиці проблеми у зв’язку з відсутністю спостережень психологів над розвитком мовлення дітей у взаємодії з іншими психічними функціями і в комплексі з навколишнім, є дослідження Т. М. Ушакової, у якому здійснене моделювання мовленнєвого розвитку дитини. Універсальність моделі, запропонованої Т. М. Ушаковою, полягає в тому, що вона спочатку була передбачена як матриця для теоретичного опису мовленнємовного функціонування дорослої людини, а пізніше виявилася корисною і вкрай необхідною для

характеристики онтогенезу дитячого мовленнємовного феномена.

Запропонована модель, по-перше, виявляє зв'язок мовленнємовного механізму з дійсністю, по-друге, передбачає дію смислозмістовних процесів, по-третє, ураховує ситуацію взаємодії комунікантів, містить механізм, що спричиняє говоріння й сприймання мовлення, і, по-четверте, поповнює змістом власне мовний механізм процесу переробки вербальної інформації (Ушакова, 2004). Перевагою і значущістю представленої моделі є те, що в ній ураховані й скоординовані основні фактори, що є обов'язковими в побудові цілісного мовленнємисленнєвого процесу в умовах комунікації; уміщені структури репрезентації знань та інтелектуально-когнітивні операції, а також більш загальні і стабільні особистісні утворення, як-то: життєві і наукові узагальнення, оцінки, моральні позиції, поточні, сучасні психологічні стани тощо, відбувається керування породженням текстів та їх обмін між комунікантами. Складна система структур і функціональних утворень мозку людини, зауважує Т. М. Ушакова, формується з раннього дитинства під впливом багатьох факторів. Серед них генетична програма, дозрівання мозку, вимоги соціуму, мова оточуючих, внутрішні мотиваційні фактори суб'єкта тощо. У моделі виокремлюється також найважливіша в плані ініціації і збудження людини до говоріння структура, функція якої полягає в тому, щоб накопичувати активність, що виникає під впливом зовнішніх впливів, особистісних спрямованостей, інтелектуально-когнітивних операцій, і запускати дію мовленнємовного механізму. Врахування всіх цих та інших факторів дало підстави авторові моделі для обґрунтованих нових підходів стосовно мовленнєвої і мовної здатності дітей, основна тенденція яких: а) у відході від соціологічної позиції, згідно з якою діти починають говорити тому, що копіюють мову, яка виникла соціально і функціонує в суспільстві; б) у пошуках внутрішніх сил дитячої психіки, що становлять основу мовленнємовного розвитку і саморозвитку, а також відмітити недостатню переконливість ідеї вродженості в дитини універсальної граматики, яку захищає Н. Хомський.

Разом з тим Т. М. Ушакова не заперечує привабливості та логічно виразного обґрунтування гіпотези Н. Хомського про походження в онтогенезі мовної здатності, справедливість його судження про те, що кожна маленька дитина заново винаходить, конструює мову, якою в подальшому говорить, проте одночасно підкреслює, що, висуваючи таку важливу тезу, як уродженість універсальної граматики, Н. Хомський ніякою мірою не спирається на дані щодо розвитку дитячого мовлення та конкретні факти, що характеризують перебіг мовленнємовних процесів; його аналіз виявляється цілковито в межах операцій над лінгвістичним матеріалом. «Між тим, – припускає психолог, – аргументи на користь вродженості можуть бути знайдені в процесі мовленнєвого онтогенезу» (Ушакова, 2004). У мовленнєвому процесі, переконливо доведено Т. М. Ушаковою, вродженою є власне здатність експресії, виведення назовні внутрішніх психологічних станів, спонтанної активності, що підтверджені в процесі розвитку опору чисельним зовнішнім впливам соціального оточення.

А. К. Маркова розглядає генезис мовлення в загальному контексті розвитку дитини в тісному зв’язку з проблемою періодизації мовленнєвого розвитку і відзначає, що в дошкільників основною (головною) їхньою особливістю у віці між 4 і 5 роками є виникнення *регулювальної, планувальної функцій мовлення*, яке передує дії та організовує її. А. К. Маркова вводить поняття мовленнєвого віку і визначає його як період, що відокремлює один якісно новий щабель від іншого, як період, що розподіляє мовленнєві новоутворення, які визначає шляхом співвідношення форм і функцій мовлення (Маркова, 1974: 10–16).

Останнім часом у психолінгвістиці, активно обговорюють проблему психолінгвістичних, або мовленнєвих, універсалій, важливу для розуміння того, що мовленнєва діяльність не тільки індивідуальне явище, а й соціальний психофізіологічний та психічний феномен, притаманний усім людям, незалежно від раси, національності чи статі. Мовленню властива не тільки мова (універсальний код) для спілкування певної національної групи.

Воно є, передусім, вищою психічною функцією дитини, вираженням її психофізіологічних процесів, які, не враховуючи окремих індивідуальних особливостей, як і мова, теж є універсаліями. Перебіг процесів сприймання та утворення мовлення відбувається майже за загальними законами, однаковими шляхами, тому їх і зараховують до універсальних. Мовна здатність дитини – це теж психолінгвістична універсалія. Маючи цілу низку загальних мовленнєвих рис, мовленнєва діяльність, окрім мовних, виявляє універсальні психічні мовленнєві функції, які є основою мовленнєво-утворювальних механізмів (Румянцева, 2004). Одиниці та рівні мовленнєвої діяльності, тобто психолінгвістичну структуру, також відносять до універсальної організації.

Належна увага надається психолінгвістикою тлумаченню такого суттєвого поняття, як «*мовна компетенція*», оскільки воно допомагає глибше усвідомити, схарактеризувати механізм оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю. Поняття мовної компетенції вперше було введено у східноєвропейську психолінгвістику О. О. Леонтьєвим і пояснено як психофізіологічний механізм, що забезпечує володіння й оволодіння мовою. Пізніше було виокремлено проблему співвідношення мовної здатності та мовленнєвої діяльності. У 1996 році мовна компетенція розглядалася у зв’язку з функціями мовленнєвої діяльності в суспільстві та розвитком особистості. Вона визначалася як психофізіологічна мовленнєва організація, що забезпечує мовленнєву діяльність . Ця організація, за О. О. Леонтьєвим, не є у вузькому розумінні мовленнєвою, оскільки «всередині» психіки дитини практично неможливо виокремити «замкнутий комплекс механізмів, що відповідають саме і тільки за мовленнєву діяльність» (Леонтьєв, 2001: 58). Тому це поняття відносять до теоретичного, що дає змогу об’єднувати всі аспекти будови та функціонування психіки людини, які тією чи іншою мірою безпосередньо обумовлюють мовленнєві процеси.

О. М. Шахнарович конкретизує поняття мовної компетенції і вважає її «багаторівневою ієрархічно організованою функціональною системою, що

формується у психіці носія мови в процесі онтогенетичного розвитку» (Шахнарович, 1990 : 617). Вона є соціальним утворенням, що формується в процесі розвитку майстерності спілкуватися. У структурі мовної здібності О. М. Шахнаровичем виділяються й розмежовуються елементи та рівні. Елементи – це відображені й узагальнені свідомістю частини системи мови. Прескрипторні правила, за якими зв'язуються елементи мови, слугують відображенням семантичних відношень у мові. Ці правила мають прихований, неусвідомлюваний психолінгвістичний характер. Вони нібито прописують, як уживати мовні елементи в їх певній сполучуваності. Рівні мовної здатності, вважає О. М. Шахнарович, відповідають рівням системи мови; їх він виділяє як фонетичний, лексичний, граматичний (словотвірний і синтаксичний – як підрівні).

І. М. Румянцева дещо деталізує визначення мовної компетенції, дане О. М. Шахнаровичем, і, спираючись на думки Р. М. Грановської про те, що свідомість не є єдиною й основною формою переробки та збереження інформації, доводить, що свідомість не можна розглядати як синонім до психіки, і тому «…визначення елементів мовної компетенції як відображених та узагальнених психікою елементів мовної системи» є доречнішим, оскільки узагальнення відбувається і в зоні позасвідомого. Ось чому уявлення про мовну здатність «…в образі системи як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних мовних правил» у психіці людини в цілому (а не лише у свідомості), що формуються на основі особливої психофізіологічної організації мозку, вона вважає точнішими (Румянцева, 2004 : 171). Таким чином, мовну здібність І. М. Румянцева розуміє «…як психічну та психофізіологічну функцію людини, закладену біологічно й генетично, формування й розвиток якої відбувається соціально на основі особливої анатомо-фізіологічної та нейрофізіологічної організації людини; функцію, що забезпечує можливість людській психіці відображати й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних й усвідомлюваних правил мови» (Румянцева,

2004: 170).

У О. О. Леонтьєва висловлене інше міркування щодо мовної компетенції, яка, на його думку, не має права бути редукованою до системи власне мовних правил і категорій. Ці правила й категорії в принципі є вторинними. Вони не є основою мовної здатності, а лише роблять можливим свідоме її структурування (Леонтьєв, 2003).

Мовна здатність дитини не може бути виявленою незалежно від мовлення в його загальноширокому значенні, а тим більше мовленнєвої діяльності, тому сучасною психолінгвістикою уведено поняття *мовленнєвої компетенції*. Вона пронизана всіма психічними процесами (когнітивними та емоційними), за Л. М. Веккером, «наскрізними», які й формують цю здатність і містяться як її невід'ємні компоненти; охоплює собою компетенцію мовну; точніше пояснює механізми оволодіння дитиною мовленням, забезпечує їй оволодіння й володіння мовленням. За допомогою цієї функції (мовленнєвої здатності) забезпечується можливість дитячій психіці: 1) відображати й узагальнювати зовнішні мовленнєві явища; 2) переводити їх в особливі внутрішні мовленнєві коди. Ці коди містять: 1) відображену систему мови з усіма її рівнями та елементами; 2) коди, які мають психофізіологічну, когнітивну, психодинамічну, емоційну сутність і які приводять цю систему в дію (Румянцева, 2004).

Деякі американські психолінгвісти активно пропагують концепцію «спадкових (вроджених) знань» (Д. Катц, Н. Хомський, Д. Макніл). Не заперечуючи повністю ідею вродженості стосовно психічної діяльності дітей у цілому, О. О. Леонтьєв одночасно піддавав її сумніву щодо мовленнєвої діяльності. Якщо в них є певні уміння, зауважував психолінгвіст, які не можна пояснити на основі наших знань про генезис і механізм її мовленнєвої діяльності, то це ще не означає необхідність обов'язкового припущення про його вродженість (спадковість). Те, що є апріорним відносно мовленнєвої діяльності, не обов'язково є таким стосовно психічної діяльності дітей у цілому (тобто вродженим). Він допускає, що це вміння пов'язане з

особливою функціональною спеціалізацією механізмів, сформованих раніше в іншому зв'язку. Проте, аби висловити судження щодо цього, необхідно, вважає він, прослідкувати генезис та ранні етапи не тільки мовленнєвих, а й інших умінь дитини; з'ясувати її відношення зі світом як цілісною системою. Але прибічники концепції «вроджених знань» якраз і не роблять цього (Леонтьєв, 2001).

На думку О. М. Шахнаровича, компоненти мови засвоюються дитиною поступово під час діяльності мовленнєвого спілкування (мовної практики) на основі орудійних дій та предметної діяльності.

Отже, онтогенез мовних здібностей у сучасній психолінгвістиці переважно розглядається як найскладніша синкретична взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, що поетапно розвивається; з другого – процесу розвитку предметної та пізнавальної діяльності дитини; по-третє, як результат асоціативно-смислової взаємодії мовних засобів, які є в розпорядженні дитини, а також наслідків функціонування цих засобів – способу використання мови для цілей пізнання, спілкування й ментально-інтелектуального, а також для духовно-культурного становлення дитини (Калмикова, 2008).

Чому настільки пильна увага приділяється мовній і мовленнєвій компетенції при розгляді розвитку мовленнєвої діяльності дітей? Мовна здатність, як уже зазначалося, – це психофізіологічна організація, що забезпечує мовленнєві процеси (утім, ця організація не є виключно мовленнєвою, оскільки, як доведено в психолінгвістиці, усередині психіки людини неможливо виділити замкнутий комплекс механізмів, відповідальних саме і тільки за мовлення (Леонтьєв, 2001, 2003). Тому розвиток мовленнєвої діяльності, якій характерні такі ознаки, як предметність; цілеспрямованість, тобто наявність кінцевої мети (а в дії – проміжної мети); полімотивованість (збудженість одночасно кількома мотивами, «злитими» в одне ціле); ієрархічна і фазна організація – безпосередньо залежить від сформованості саме мовної компетенції, яка охоплює різні види синтаксису (смислового,

семантичного і поверхневого) і передбачає відповідно володіння "…трьома видами правил: 1) за принципом суб'єктивної ситуативної значущості; 2) логіко-граматичними «об'єктивними» правилами; 3) формально-граматичними правилами…» (Ахутіна, 1994 : 4). Саме тому не можна починати й роботи з освоєння дітьми азів настільки складної за своєю будовою і змістом мовленнєвої діяльності без розуміння механізменних утворень, що обумовлюють її. Перебіг мовленнєвої діяльності передбачає інтеграцію перцептивних, мнемічних, когнітивних, креативних, афективних, емоційно-вольових та інших особистісних функцій. Приблизно до п'яти років у дітей виформовуються механізми засвоєння мови, їхня здатність говорити. Синтаксичне розгортання мовлення здійснюється за допомогою трьох видів синтаксису, а саме: «смислового», «семантичного», «поверхневого», які, за Т. В. Ахутіною, наявні в нормі у дошкільників (Ахутіна, 1994: 4). Таким чином створюються передумови соціалізації мовлення, забезпечення її співрозмірності з умовами і завданнями комунікації, оволодівання діяльністю мовлення (Калмикова, 2008).

В останні роки досить аргументованою є думка щодо *саморозвитку* особливого внутрішнього світу мови у психіці малят; *внутрішньої сили, що рухає мовленнємовний онтогенез*, а також стосовно психогенетичних впливів на нього; щодо поступального руху мовлення спочатку більше як психофізіологічного явища, а пізніше власне психологічного (Ушакова, 2004).

При засвоєнні рідної мови, з одного боку, відбувається спонтанне, мимовільне, неусвідомлюване виокремлення з мовлення дорослих поверхневого синтаксису: синтаксичних моделей мови і мовленнєве індивідуальне пристосування дитини до соціального середовища, а з іншого – вплив суспільства на дитину як формувальної сили в її мовленнєвому розвитку у вигляді кодифікації – форми експлікації норм, системи узагальнених правил нормативного вживання (Калмикова, 2008).

Діяльнісний напрям у студіюванні дитячого мовлення має такі вектори:

структура процесів мовленнєвиробництва, їх співвіднесеність зі структурою мови, мовна і мовленнєва компетенція, оціночно-контрольні мовленнєві дії, моделювання мовленнєпородження, текстоутворення, особливості висловлювань різних функціонально-смислових типів, специфіка шляху від ситуативності до контекстності мовлення, мовленнєвий механізм, система мовленнєвих операцій та дій, які є провідною ланкою між мотивом мовлення, його планом і досягнутою метою говоріння, розвиток внутрішнього мовлення та інші окремі питання розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, безпосередньо пов'язаного з реалізацією перспективності і наступності в навчанні рідної мови й розвитком мовлення.

1.4. Сучасні нейролінгвістичні й психолінгвістичні засади дошкільної і початкової ланок мовної освіти

Білінгвальна і полілінгвальна комунікація у сучасному суспільстві актуалізує такі складні й дискусійні освітні мовні питання, як двомовність і багатомовність у дитячому соціумі. Тому вкрай важливо звертатися до впровадження в практику роботи вихователів ДНЗ і вчителів педагогічних технологій і методик мовної освіти з урахуванням сучасних нейро- і психолінгвістичних знань, що розкривають феноменологію такого багатовимірного явища, як мова і її роль у життєдіяльності дитини. Важливою сучасною наукою, яка на великому доказовому експериментальному матеріалі допомагає зняти гострі дискусійні мовні питання у освіті й толерантно і коректно вирішити проблему вибору батьками дітей мови освітньої комунікації, є нейролінгвістика. Необхідність впровадження цих новітніх знань як в лінгводидактику, так і в роботу педагога очевидна: будь-який фахівець, який має справу з мовленнєвими й іншими вищими психічними функціями дитини, не може адекватно й ефективно працювати ні в теоретичній науці, ні в освітніх галузях, не знаючи

основних принципів організації мовленнєвих і розумових функцій, їх фізіологічного і нейропсихологічного базису й еволюції, і, нарешті, нейролінгвістичного і психологічного аналізу основних видів мовлення дитини.

Нейролінгвістика – частина психолінгвістики, що має свої, цілком сформовані межі й структуру, також завдання – установлювати зв'язок між мовними й когнітивними процедурами та зонами мозкової діяльності, що забезпечують такі процеси (Чернігівська, 2012). Інтерес до психо- й нейролінгвістики в останні десятиліття продовжує зростати як у вітчизняній, так і у світовій науці. Це обумовлено не лише успіхами в експериментальних розвідках А.Г. Козинцева, Н.Ю. Ляха, В.Л. Дегліна, Т.В. Чернігівської, що дозволили вивчати мовленнєву і розумову діяльність за допомогою таких неможливих раніше методів, як «функціональне карткування мозку», але й усвідомленою нарешті необхідністю уведення психо- і нейролінгвістичних знань у професійний ужиток освітян.

Отже, висвітлення окремих нейролінгвістичних і психолінгвістичних аспектів монолінгвізму, білінгвізму і полілінгвізму та урахуванні їх у дошкільній та початковій шкільній освіті є вкрай важливим.

Психофізіологічно мова і свідомість описуються в нейролінгвістиці як своєрідний координатор уваги і розумових дій, що забезпечуються досить розгалуженою нейронною системою мозку, який не є лише мільярдною сукупністю нейронів і їх зв'язків, а ще й індикатором індивідуального досвіду, що сформував цей інструментарій (наш мозок) і налаштував його. Сьогодні, зазначає Т.В. Чернігівська, неначе всі погоджуються, що суб'єктивні стани й *усі психологічні, у тому числі мово-мовленнєві феномени* (свідомі й підсвідомі), породжуються нейронними мережами, що очевидно є тими адресатами, які інтерпретують «тексти» або хоча б просто «прочитують» їх. Мозок – складна в усіх аспектах структура. Питання про те, які саме процеси закладено в ньому генетично і якою мірою, а головне – як саме зовнішнє середовище і досвід сприяють актуалізації мозкової

діяльності, залишається, як і раніше, відкритим (Чернігівська, 2009). Мовно-мовленнєві нейронні мережі, що утворилися в процесі оволодіння рідною мовою на дошкільному етапі онтогенезу, – це результат тривалої і складної мовленнєво-мисленнєвої активності дитини і тісно пов'язаною з нею психодинамічною, когнітивною, комунікативною, емоційно-вольовою функціональною активністю.

У представників нейронауки ідея модулярності (окремості) мовно-мовленнєвих функцій має тривалу історію, але досі не є загальновизнаною. Більше того, саме метод функціонального карткування мозку дає підстави стверджувати, що мозок має складну організацію: одні мовні зв'язки є сталими, можливо, співвідносяться з модулярністю, а інші – змінними (тимчасовими), такими, що забезпечують компенсації, перебудови й адаптацію до мовленнєво-мовного середовища, яке швидко змінюється (Чернігівська, 2009). У зв'язку із цим питання про оперативне формування в дошкільника саме мовних функцій іншою мовою при зміні рідної мови навчання у ДНЗ не тільки не остаточно вирішене, але й стає все більш складним для їхньої освітньої практики вищої школи, оскільки плавний і гармонійний перехід дитини з однієї мови спілкування на іншу вимагає чітких теоретично розроблених стратегій і тактик «занурення» його в нове мовне освітнє середовище, формування в його свідомості нової картини світу, детермінованою мовою, якою здійснюється навчання. Ще Л.В. Щерба наполягав: дійсність сприймається в різних мовах по-різному (Щерба, 1974). Найвідомішими дослідниками, які постулювали подібні ідеї, є, звичайно, Сепір і Уорф (їхні імена пов'язуються з появою гіпотез мовної відносності). Хоча писали про це й інші мислителі минулого, зокрема Вітгенштейн, котрий стверджував: світ людини такий, якою є його мова (Вітгенштейн, 1994). В. Гумбольд спостеріг таку закономірність: сприйняття і діяльність людини залежать від її уявлень, тому ставлення до предметів і явищ чи їх сприйняття цілком обумовлене мовою. Вивчення іноземної мови, на думку В. Гумбольда, можна було б уподібнити до нового розуміння традиційного світобачення

(Гумбольд, 1984).

Дитячі особистісно-смислові утворення, обумовлені різними рідними мовами, мають і відповідну культурну «серцевину», єдину для всіх носіїв певної мови – членів дитячого соціуму – зафіксовану в понятті *«мовні значення»* на відміну від «*особистісного смислу»*. Іншими словами, можна разом з індивідуальними варіантами картини світу дошкільників обговорювати систему інваріантних образів світу, точніше, абстрактних моделей, що описують загальні риси в баченні світу різними дітьми. Такий інваріантний образ світу при зміні мови спілкування на іншу під час навчання їх у ДНЗ буде безпосередньо співвіднесений із мовними значеннями нерідної мови, іншими соціально виробленими чинниками, а не з особистісно-смисловими утвореннями, детермінованими рідною мовою.

З теоретичної точки зору, таких інваріантних картин світу може бути багато – в кожного із дошкільників, які почали навчання у ДНЗ нерідною мовою. Усе залежатиме від соціальної структури дитячого соціуму, культурних і мовних відмінностей у ньому. Отже, навчання дітей нерідною мовою може бути визначене не тільки як процес формування в них інваріантних картин дійсності, соціально й когнітивно адекватних до реального світу, здатних служити орієнтовною основою для ефективної активності дошкільників у ньому, а й, передусім, як нейропсихологічний процес утворення нових нейронних зв’язків у корі головного мозку, спроможних забезпечити кожній дитині адекватне сприймання й розуміння навчальної інформації, повноцінне спілкування конкретною мовою дошкільної освіти. Проте зрозуміло, що для утворення таких зв’язків потрібний час. А.Г. Козинцев відзначає роль різних частин головного мозку людини у функціонуванні мови, зокрема те, що міжпівкульна асиметрія виявляється набагато менш виразною, чим вважалося донедавна. У процесі онтогенезу (не лише в дітей, але й у дорослих) «…мова ніби блукає по корі, вибираючи, залежно від обставин, де їй «укорінитися». У маленьких дітей утрата навіть більшої частини лівої півкулі не перешкоджає засвоєнню мови.

Знання двох різних мов «…вважають за краще не перетинатися в корі, а вибирають або різні ділянки однієї півкулі, або різні півкулі. І не лише кори головного мозку. Роль підкірки в мовній функції важливіша, ніж здавалося раніше» (Козинцев, 2004: 41–42).

Яким чином локалізуються мовні функції в корі головного мозку дитини?

Мовленнєво-мовні функції лівої півкулі	**Мовленнєво-мовні функції правої півкулі**
Упізнання і класифікація слів, сприйняття квазіслів, забезпечення структурно-класифікаційного підходу, опора на власне мовні зв'язки при обробці лексичного матеріалу. Поверхневі (остаточно оформлені в граматичному і фонологічному відношенні висловлювання). Актуалізація валентностей слів, словозміна, словотворення, можливості синтаксичної структуризації висловлювань, тобто той прошарок лексики, який потрібний для формування складних граматичних конструкцій, – дієслова, формально-граматичні і слова замінники. Концептуальність породжуваних текстів. Системні стосунки в мові. Здатність до узагальнень, абстракцій, побудови суджень. Породження розгорнутих і складних синтаксичних структур.	Ідентифікація слів на основі їх перцептивних, а не фонемних ознак, упізнання рукописних слів, розуміння слів мовою глухонімих, упізнання ієрогліфів, переважне сприйняття конкретних слів; при обробці лексичного матеріалу орієнтація не на власне лінгвістичні характеристики, а на денотати, що стоять за словами, образи позитивно або негативно емоційно забарвлені. Глибинні структури, співвідносні з онтогенезом (найбільш ранні етапи мовленнєпорождення – мотив, інтенція, смислове синтаксування). Наповнення сприйманих і породжуваних висловлювань конкретним предметним змістом: іменна лексика, віддзеркалення індивідуально-особистого досвіду, чуттєві враження. Спирається на референт для слів і на позицію імені для фраз. Мова конкретна й образна: його лексика предметна, «речова», у ній відображені безпосередні чуттєві враження. Його структура елементарна, майже асинтаксична.

Фізіологічні механізми обох півкуль забезпечують різні аспекти мовленнєвої діяльності дитини, а не дублюють одна одну (Лях,

1996; Чернігівська, 1984, 1993). Участь півкуль в організації мовної функції здійснюється постійною і гнучкою їх взаємодією, забезпечуючи можливість створити цілісний чуттєвий образ світу (Лях, 1996: 6–7; Чернігівська, 2009). Т.В. Чернігівська додає до цього, що її дослідження свідчать про наявність не однієї, а двох ієрархій складності граматики – право- і лівопівкульної (Чернігівська, 1993). У зарубіжній психолінгвістиці існує думка про генетично обумовлену «когнітивну» структуру в трактуванні Н. Хомського (універсальну граматику), а також «мову мислення», постульовану С. Пінкером. Вони допускають наявність «мовних генів» й особливого «мовного органу». Відмінності цих ідей тільки в трактуванні способів виникнення цього органу: за Хомським, це макромутація, а за С. Пінкером – це поступова, дрібна мутація і природний відбір) (Чернігівська, 2009). З урахуванням результатів досліджень останніх років А.Г. Козинцев, розглядаючи проблему локалізації мови в мозку людини, повністю відкидає саму можливість існування автономного «мовного органу». «Насправді, ніякого мовного органу в людському мозку не виявлено» (Козинцев, 2004: 42). При враженні полосатого тіла, що в підкорці мозку, рідномовне мовлення може зруйнуватися, а мова, засвоєна пізніше, – збережеться. Важливий не лише порядок засвоєння мов, але й їхній лад: у носіїв аналітичної мови руйнування зони Брока може призвести до важкої афазії, а в носіїв синтетичного мовлення в межах тієї ж мовної системи – ні (у них особливо уразлива зона Вернике). Зрозуміло, що такі відмінності не можуть бути природженими (Козинцев, 2004: 42–43). Отже, при обговоренні питань мозкової організації мовних і мовленнєвих функцій науковці, як зазначає Т.В. Чернігівська, стикаються з опозицією наукових підходів, що зводиться до схеми: детермінізм (= природженість мови) проти «хаосу», тобто концепції навчіння на основі частотностей, прогнозу і передбачуваності. Проте, ні у кого з фахівців не викликає заперечень положення про те, що мозок, забезпечуючи вищі психічні, особливо мовні, функції, здійснює відповідні математичні обчислення. Очевидно, що мозок оперує якимись

списками, що сформувалися в процесі природного і спеціалізованого навчання, із наборами різноманітних правил, частина з яких, найбільш універсальних і таких, що поширюються на всі мови, можливо, є природженими. Під такими правилами розуміють специфічні алгоритми, що забезпечують тільки мовні процедури (Чернігівська, 2009).

З точки зору нейролінгвістики, процедури, необхідні для функціонування у дітей мов як різних систем, базуються на двох складових: 1) наповнення, зберігання і «витягування» з пам'яті деяких організованих списків (слів, морфем, граматичних структур, композицій із різних мов тощо з позначками, наприклад, про частотність); 2) наявності адекватно сформованих правил поводження із цими утвореннями (Чернігівська, 2012).

Розглянуті нейролінгвістичні аспекти монолінгвізму, білінгвізму і полілінгвізму дозволяють проаналізувати деякі психолінгвістичні й психолінгводидактичні проблеми навчання й оволодіння нерідними мовами. Передусім необхідно наголосити на тому, що мовленнєва (незалежно від мови), у психологічному плані «об лаштована» однаково. Чим же відрізняється мовлення другою мовою від мовлення рідною? По-перше, своєю орієнтувальною ланкою. Щоб побудувати висловлювання, носії різних мов повинні виконати аналізи ситуації, цілей, умов мовленнєвого спілкування і таке інше. По-друге, і це головне, відрізняється операційним складом мовленнєвої дії – тими мовленнєвими операціями, які повинен виконати мовець, аби побудувати висловлювання з одним і тим же змістом, однією й тією ж спрямованістю, тобто таке, що відповідає одній і тій же мовленнєвій дії. Мовленнєві операції, що здійснюються нерідною мовою, як і будь-які інші операції, можуть бути сформовані у дошкільників тільки одним подвійним способом. Або шляхом наслідування, і (або) «проб і помилок», тобто пошукової діяльності, у ході якої відбувається «підлаштування» операцій до умов навчальної діяльності і її мети.

1.5 Соціально-мовні аспекти навчання мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку

Відтепер логічно перейти до соціально-культурних або соціально-мовних аспектів даної проблеми. Що ж таке мова і скільки її різновидів існує? У психолінгвістиці склалася традиція виокремлення, розуміння і специфікації мов не лише за етнічною ознакою, наприклад, німецька, французька, англійська тощо, а за їхнім функціональним статусом, призначенням і роллю в діяльності суб'єкта. Діти, як правило, різною мірою володіють рідною, другою, домінантною, а деякі з них й іноземною й метамовою. Хоча, звісно, різновидів мов як психолінгвістичних понять значно більше.

У психолінгвістиці (Залевська, 2007; Леонтьєв, 2003) виокремлюють і визначають мови таким чином:

Рідна мова – це не «вроджена мова» (такої немає і не може бути, зокрема багаторазово описані випадки, коли діти однієї національності виховувалися в сім'ях іншої національності й із самого початку починали говорити мовою сім'ї). Але це й не завжди мова батьків, тим більше, якщо сім'я змішана, і не завжди мова держави, якщо члени родини – представники нацменшин, іммігранти, біженці, переселенці тощо. Рідна мова в психолінгвістичному сенсі – це та мова, якою дитина вимовила свої перші слова, а відтак у неї почали виформовуватися в корі головного мозку засобами цієї мови перші нейронні зв'язки і нейронні мережі. Її слід відрізняти від домінантної мови.

Домінантна мова – це мова, яка в даний період вікового і взагалі психічного розвитку найтісніше пов'язана із становленням психічних процесів, станів і властивостей особистості дошкільника, узагалі із психічним розвитком, особливо мисленням. Рідна і домінантна мови можуть не співпадати. Конкретний приклад – дитина, яка почала говорити і навчатися вірменською мовою, а пізніше – у період навчання у ДНЗ –

перейшла на домінантну українську мову.

Нерідна мова, яку опановують дошкільники, може бути у свою чергу двох видів: а) *друга мова* – це мова, що використовується в тій спільноті, у якій розвивається дитина із нацменшин, навчаючись у ДНЗ. Друга мова може бути близькоспорідненою і може докорінно відрізнятися від рідної мови. *Друга мова завжди присутня в мовному середовищі* спільноти й певною мірою *функціонує в ньому*. Слід сказати, що психологічні, тим більше, психолінгвістичні проблеми (особливості) спонтанного оволодіння другою мовою, наприклад, коли дошкільник із нацменшини потрапляє в державне освітнє мовленнєве середовище і не отримує спеціального систематичного мовного навчання, а відразу занурюється в навчальний процес державною мовою, розроблені абсолютно недостатньо; б) *іноземна мова* – це мова, яка *відсутня в цій спільноті*: носіїв цієї мови в мовному середовищі немає або практично немає.

Вирізняють у психолінгвістиці й такий різновид мови, як *міжетнічна мова*. *Міжетнічна мова* – це засіб міжнаціонального спілкування. До таких мов належить англійська, російська, рідше німецька, французька, іспанська мови.

Державна мова – це офіційна мова держави. Для її громадян вона може бути як рідною, так і другою або й іноземною. Для дітей із національних меншин, котрі проживають на території Української держави, вона, залишаючись державною є для них за термінами засвоєння другою; для дітей, які приїхали із-за кордону й отримали українське громадянство, державна мова спочатку є іноземною, а в міру оволодіння нею стає домінантною.

Літературна мова – це мовні одиниці, співвіднесені з мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою в «соціальній пам’яті» народу мовною системою і мовною нормою. Літературна мова як унормована, кодифікована мова являє собою конвенціональну традицію. Іншими словами, це еталон, до якого необхідно піднести і мову вихователя, і мову кожного

дошкільника.

Метамова – найбільш складний аспект психолінгвістики. *Метамова* – струнка система дозволяючих і забороняючих (прескриптивних) стабільних приписів, що діють у синхронних рамках культури; система конструктів і правил їх комбінування. Існує: а) первинна метамова (природна) – продукт спостережень і емпіричних мовних узагальнень дошкільників; б) вторинна метамова – об'єкт лінгвістичних досліджень, пізнання, усвідомлення; це своєрідні психологічні одиниці, компоненти знань дітей про свою мову. Вона пов'язана з навмисно, усвідомлено і довільно вивченими правилами і поняттями граматики, стилістики, прагматики. Це те, чим дошкільники якоюсь мірою володіють, ознайомлюючись із звуком, буквою, словом, реченням. Але при цьому не усвідомлюють, що володіють нею, тобто метамовою. Опанування метамови пов'язане з об'єктивуванням мови з рефлексією над нею, із застосуванням прескриптивних правил мови (на рівні уміння або навички) у висловлюваннях.

Індивідуальна мова – це мова її носія; у будь-якого суб'єкта мовлення, особливо у дошкільника, його мова практично не співпадає з літературною мовою. Отже, *індивідуальна мова* – це надбання людини, яка користується тією або іншою національною мовою; психолінгвістичні одиниці як своєрідні блоки породження й аудіювання мовлення; система концептів і стратегій користування мовою в процесах говоріння й розуміння мовлення. Вона, як правило, бідніша за вживаною лексикою, використаними граматичними формами, типами композицій висловлювань від мовного стандарту.

Отже, ми повинні навчитися робити в освітньому процесі ДНЗ «серйозні поправки на індивідуальні, етнічні, конфесійні, професійні й особливо мовні та інші культурні відмінності, що будують мозок і суб'єктивні світи» різних дітей (Чернігівська, 2012; Козинцев, 2004).

Коректне ставлення вихователі ДНЗ і учених в галузі лінгводидактики до нейролінгвістичних, психолінгвістичних і культурно-мовних аспектів опанування мови, урахування специфіки різних мов і особливостей їх

засвоєння знімає з порядку денного багато професійних дискусій, що точаться навколо мовної освітньої політики, усуває психолого-педагогічні труднощі, пов’язані з мовною освітою у ДНЗ і початковій школі державною мовою, зокрема тих, для кого ця мова не є рідною; сприяє успішному вирішенню проблем дитячої, міжособистісної і міжкультурної комунікацій та багатьох інших соціальних питань, пов'язаних з білінгвізмом й полілінгвізмом.

1.6. Закономірності оволодіння дітьми рідним мовленням

У мовознавстві вважається доведеним, що до поняття «мова» входять три складові: мова – мовлення – індивідуальна здатність мовленнєтворчості (Федоренко, 1994).

На індивідуальну мовленнєтворчість великою мірою впливають генетика та біоенергоінформатика. Мовленнєтворча система – це ті органи мовлення, якими дитина сприймає і відтворює мовлення. Вони індивідуальні, потребують постійного розвитку.

Для засвоєння мовлення необхідна наука – риторика, а для розвитку індивідуальних мовленнєвих можливостей потрібні зусилля психологів і методистів, а також, зрозуміло, фізичні та психічні зусилля дитини в процесі інтелектуально-пізнавальної діяльності.

Вихователь, котрий навчає, має розрізняти всі аспекти та особливості мовного континууму: мова, мовлення, мовна діяльність і ті органи мовленнєтворчої системи, які до неї входять (механізми мозку, що керують мовленнєтворчістю, мовленнєво-руховий апарат, пам’ять).

Механізм мовленнєвого апарату (легені, гортань з голосовими зв’язками, носова порожнина з м’яким піднебінням, ротова порожнина з твердим піднебінням, язиком, зубами, губами) простежується не тільки суб’єктивно, а й зовнішньо, об’єктивно. Це фізіологічні органи. Психофізіологи стверджують, що саме від їх діяльності залежить ефективність роботи механізмів інтелекту й емоційної сфери, від вироблених

ними артикуляцій, від виразності, чіткості мовлення тощо.

Отже, фізіологічне підґрунтя мовлення – це умовно-рефлекторна діяльність кори великих півкуль головного мозку. Подразниками для нього є слова, «сигнали сигналів» (І.П. Павлов), що змінюють безпосередні предмети та їх властивості. Як подразник, слово має три форми вираження: слово почуте, слово побачене, слово вимовлене. Функціонування його пов'язане з діяльністю периферійного апарату мовлення та центрально-мозкових фізіологічних механізмів.

Діяльність периферійного мовленнєвого апарату – це зона впливу кори великих півкуль головного мозку, якою вона спрямовується і функцією якого є. Мовні зони кори репрезентовані кількома аналізаторами, що взаємодіють і координаційно пов'язані з усією діяльністю нервової системи. Вихователь, працюючи над становленням рідного мовлення дітей, має знати, що мовлення як рефлекторний за своєю природою акт здійснюється за участю другої сигнальної системи та в тісному взаємозв'язку з першою сигнальною системою.

Акт мовлення, отже, пов'язаний з роботою всієї кори великих півкуль; окремі її ділянки відіграють особливу роль – локалізують в них мозкові закінчення аналізаторів, які керують слуханням та говорінням.

Перш ніж будувати мовленнєвий акт, будуємо його змістовий «кістяк» за допомогою предметно-зображувального кола уявлень, образів і схем. Це і є механізм програмування висловлення. Далі задіюється група механізмів, пов'язаних з переходом від плану програми до граматичної (синтаксичної) структури речення. До групи таких механізмів належать; а) механізм граматичного прогнозування синтаксичної конструкції; б) механізм, що забезпечує запам'ятовування, зберігання та реалізацію характерних граматичних форм слів; в) механізм переходу від одного типу конструювання до іншого; г) механізм розгортання елементів програми в граматичній конструкції; д) механізм пошуку потрібного слова за значенням та звуковими ознаками; е) механізм добирання необхідних звуків мови; є) механізм

реального існування звукового мовлення (Жинкін, 1958, 1967; Зимня, 1969, 1973, 2001).

Закріплення, зберігання та наступне відтворення дитиною її предметного досвіду пам'яттю є наріжним каменем психічного життя людини. Пам'ять – один з найважливіших компонентів мовленнєтворчої системи. Мовлення засвоюється пам'яттю з мовленнєвого середовища – з почутого мовлення, книг.

Робота мовленнєтворчої системи, як і всіх систем організму – кровоносної, дихальної, травної та інших, інстинктивна, неусвідомлена. Відмінність полягає лише в тому, що мовленнєтворча система формується після народження дитини сприяє становленню словесно-логічної пам'яті індивіда, що з'являється в світ лише з перспективою розвитку мовленнєтворчої системи.

Становлення мовлення відбувається у соціальному середовищі під час спілкування з людьми. Якщо дитина позбавлена такої можливості, то приречена бути безмовною. Відомо понад 40 випадків, коли діти за трагічних обставин залишилися у віці немовлят у середовищі тварин, не навчившись розмовляти, а отже, мислити.

Засвоєння рідного мовлення (іноземного також) – діяльність, робота мовленнєтворчої системи. До неї відносяться такі компоненти:

1) м'язова робота мовленнєво-рухового апарату – зусилля м'язові при артикуляції звуків мовлення, модуляція інтонації слів і речень (елементів інтонації просодем – сили і тембру голосу, висоти тону, темпу мовлення, паузування);

2) робота інтелекту (мислення, уявлення), спрямована на розуміння мовлення, тобто на співвідношення відповідних м'язових зусиль мовленнє-рухового апарату і слухових вражень з денотатом, тобто тим позамовним предметом або явищем, що названо за допомогою цих м'язових зусиль;

3) робота емоційно-вольової сфери психіки, спрямованої на емоційне, модальне оцінювання денотату (відповідника), позамовної дії, явища, що є

предметом думки, уявлення або уяви;

4) зусилля, спрямовані на сприйняття й відтворення тексту; робота думки на його побудову;

5) трансформація усного коду мовлення у письмовий;

6) робота пам’яті, коли дитина засвоює, як треба говорити за традицією, просто запам’ятовує, як прийнято говорити (Федоренко, 1984).

Закономірностями засвоєння мовлення називають відношення між результатами засвоєння і ступенем розвитку індивідуальної мовленнєтворчої системи. Розвиток при цьому трактується як становлення (і здатність удосконалення) інтелекту, емоційної сфери мозку, розвиток мовленнєвимовного апарату, мовленнєвої пам’яті (оперативної і довготривалої).

В основі розвитку індивідуальної мовленнєтворчої системи лежить механізм породження мовлення. При втіленні певного смислу в мовлення у свідомості дитини, яка продукує мовлення, відбувається кілька складних процесів: добір синтаксичної моделі з тих, що зберігаються в довготривалій пам’яті; добір лексики для заповнення синтаксичної моделі; добір необхідних форм слів, розташування їх у певному порядку тощо. Всі ці процеси протікають паралельно і взаємно координуються. У них беруть участь відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, ява, емоції, почуття, воля, пам’ять – всі компоненти інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки дитини. Однак провідну функціонально-продуктивну роль в цих процесах відіграє пам’ять.

Висловлення (текст) має лінійний характер і розглядається в часі; синтаксична структура має нелінійний (ієрархічний) характер. Щораз відбувається складна, багатоаспектна інтелектуально-творча робота з оформлення мовленнєвого твору. При цьому чільне місце належить оперативній (короткочасній) пам’яті, що працює всього декілька секунд, головна функція якої – «утримання» уже вимовлених фрагментів висловлення і «випередження» ще невимовлених (термінологія за

М.І. Жинкіним).

Чим досвідченіша дитина-мовець, тим багатша її довготривала пам’ять, яка забезпечує широкі можливості для відбору (а не добору в недосвідченої дитини-мовця) синтаксичних моделей, морфологічних варіантів і лексики, тим досконаліша й оперативніша пам’ять, вища її здатність «утримувати» і «випереджувати» висловлення. Недостатній розвиток оперативної пам’яті дітей спричиняє мовленнєві помилки лексичної й синтаксичної сполучуваності; займенникове дублювання одного з членів речення (найчастіше – підмета), смисловий надлишок або невиправданий пропуск компонентів речення, словосполучення тощо,

У психолінгвістичній, лінгводидактичній та методичній літературі сформувалася традиція (з опертям на дослідження Л.П. Федоренко) виділяти передусім такі закономірності засвоєння дитиною рідної мови: 1. Закономірність, за якою відбувається становлення мовленнєво-рухливого апарату дитини. 2. Закономірність, за якою розвивається та частина головного мозку, де закладена психофізіологічна програма формування інтелекту людини і реалізується розуміння лексичних та граматичних значень різних мовних одиниць. 3. Закономірність (програма, модель, матриця), за якою розвивається та зміцнюється емоційно-вольова сфера мозку, тобто здібність переживати різні почуття (емоції). 4. Закономірність (програма, модель, матриця), за якою встановлюється розуміння тексту (зв’язного мовлення). 5. Закономірність, за якою встановлюється взаємовідношення між усним і писемним мовленням (розвиток мовленнєвого слуху, пальців руки, яка пише, вміння читати та ін.). 6. Закономірність (програма, модель, матриця), за якою відбувається розвиток (прискорення) темпу засвоєння мовлення (дається два трактування Л.П. Федоренко).

Отже, п’ять базових констант, що визначають процес засвоєння мовлення дошкільника, відносяться до розвитку окремих органів мовленнєтворчої системи – а) мовленнєворухливий апарат; б) мозок – ліва і права півкулі; в) органи відчуття: пальці, зір, слух: усе це розвивається

паралельно з удосконаленням пам'яті. Названі еволюційні закономірності відносяться до фізіології та психології.

Шоста закономірність, що є підосновою зростання темпу засвоєння мовлення, відноситься головним чином до психології, до понять загальної педагогіки. Всі інформуючі розділи програм навчання і виховання дошкільників (математика, природознавство, образотворче мистецтво, ознайомлення з навколишнім тощо), які користуються мовою як операціональним засобом, засвоюються українською мовою. Отож шоста закономірність відноситься до розвитку так званих загальних умінь, що стосуються всіх дитячих (дошкільних) програмових галузей знань, кожна з яких розвивається за допомогою мови (Федоренко, 1984)

Розглядаючи базові передумови (константи, закономірності) засвоєння мовлення дитиною, доречно, за Л.П. Федоренко, наголосити передусім на таких провідних характерологічних параметрах.

Перша закономірність засвоєння мовлення дитиною (уміння керувати мовленнєрухами) полягає в тому, що *мовлення засвоюється, коли дошкільник набуває здатності (здібності) керувати м'язами мовленнєвого апарату,* тобто артикулювати звуки, координувати мовнорухові (вимовляти звуки, склади, слова) та слухові (розуміти мову, сприймати на слух) відчуття.

Як відомо, дитина народжується без уміння говорити, та й мовленнєвий апарат ще не пристосований для цього, він адаптується для цієї психофізіологічної роботи протягом перших півтора-двох років життя. Кожна група звуків засвоюється поступово (звуки раннього, середнього і пізнього онтогенезу), залежно від сформованості (виростання) органів мовлення.

Дитина поступово вчиться розрізняти звуки рідної мови на слух, диференціювати їх за формою, вимовляти відповідно до норм сучасної української літературної мови, артикулювати кожний звук алфавіту. Для цього потрібна постійна мовленнєва практика, завдяки якій постійно тренуються органи мовлення (язик, губи, зуби) через наслідування говоріння

дорослих. Таке тренування відбувається регулярно з перших днів життя немовляти – спочатку голос *(крик, гукання, гулення, белькотіння, перші слова, словосполучення, речення),* а пізніше, коли дошкільник навчиться говорити вголос, у нього з'являється внутрішнє мовлення, тобто артикуляція і модуляція органів мовлення без звукового супроводу, («про себе»).

Швидкість удосконалення органів мовлення залежить від того, в якому мовленнєвому середовищі зростає дитина; від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища; від того, настільки чуйно й сердечно, уважно й компетентно ставляться вихователі до вимовляння звуків, складів дитиною. Часто втручання дорослих у мовлення дитини буває зайвим – дитина самостійно переймає правильну (орфоепічно) артикуляцію дорослих; так же легко дитина може переймати й недоліки мовлення людей, що поруч.

Таким чином, володіння навичками зразкового, нормативного вимовляння залежить передусім від життєвого досвіду дитини. У разі негативного досвіду, коли дитина і в школі продовжує говорити з дефектами вимовляння *(картавити, шепелявити, пропускати окремі звуки, поглинати закінчення слів та ін.)*, потрібно звертатися до логопеда.

Тренування органів мовлення здійснюється протягом усього життя людини. Так, до п'яти років дитина оволодіває нормативною вимовою звуків рідної мови, а в старшому дошкільному віці вже вчиться граматично й семантико-синтаксично правильно будувати речення, оволодівати зв'язним мовленням тощо.

Отже, та частина мовленнєвого апарату, яка виконує мовленнєву артикуляцію (рухи), цілком матеріальна; мовленнєвий комплекс, за допомогою якого творяться звуки, цілком реальний, працює він за фізіологічними, частково – за психологічними закономірностями, які полягають в інстинктивному наслідуванні й досягненні зразкового мовлення.

Рухливість мовленнєвого апарату, стверджують психологи, збуджує діяльність мозку – інтелекту, емоційно-вольової сфери. Людина, яка говорить, починає активніше думати, уявляти, зосереджуватися на

формуванні тих чи інших питань з теми, що її цікавить, емоційно виражати й переживати свої думки одночасно з мовленнєвими рухами мовленнєвого апарату. Отже, мовленнєва активність дитини, що проявляється в говорінні, – це поштовх до свідомої інтелектуальної діяльності.

Друга закономірність засвоєння мовлення дитиною (розуміння); мовлення засвоюється при умові, якщо набувається здібність (властивість) розуміти лексичні й граматично-семантичні значення мовних одиниць.

Спочатку дитина чує звуки мови, але не розуміє їх значення. Здатність розуміти мовлення дорослих започатковується у другій половині першого року життя. Дитина сприймає і розуміє мовлення, що безпосередньо звернене до неї, пов’язане із задоволенням її потреб.

Дитина народжується зі схильністю набути інтелект; становлення і розвиток його інтелекту реалізується під впливом мовленнєвого середовища і тим інтенсивніше, чим вищий розвивальний потенціал цього середовища. Діє психічна інтуїція наслідування й досягнення (допитливість).

Природно, це відбувається на тлі лексичних елементів і структури словоформ української літературної мови, реалізується розуміння лексики, коли з конкретним словом поєднується конкретний предмет чи явище. Наприклад, слова «ліжко», «стілець», «кошеня», «собака», «коза», «каченя», «курча», «стіл», «телевізор», «трактор», «комп’ютер», «миша», «слон», «береза», «машина» тощо стають зрозумілими, коли вони сприймаються як назви реальних предметів, які дитина безпосередньо бачить, а згодом як узагальнені назви предметів. Абстрактні слова, скажімо, «милосердя», «справедливість», «совість», дитина розуміє, коли чує й уявляє реальну ситуацію людської поведінки. Якщо дитина за словом, що промовляється, не усвідомлює (не уявляє) реального предмета (дії, ознаки) або реально існуючу ситуацію, явище *(«дощ», «злива», «гроза», «град», «буря», «сніг», «поведінка», «характер», «звичка», «докір», «сварка», «зауваження», «помста» і т.д.*), то це означає, що вона не розуміє смислу цих лексем. Ось чому дітей з малих літ поступово привчають користуватися словниками –

орфографічними, тлумачними, синонімів та ін.

Засвоєння дітьми лексичного значення слів відбувається, як засвідчують експерименти, спостереження та практика роботи, від прямого конкретного основного до узагальненого та переносного значення *(«мідна монета», «гумова іграшка», «пластмасова машина», «плюшевий ведмедик», «маленька пташка», «крикливий півень», «злий пес»; «срібні промені», «золотий ранок», «золота усмішка», «золоті руки»)*.

Поряд з лексичним значенням слів дитина засвоює і граматичне значення, зв'язки між словами в реченні («на парті», «в сумці», «під столом», «до хати», «перед будинком», «з-за дерева», «за школою», «з-під землі», «попід вербами» і т.д.). Розуміння граматики – словоформ, службових слів відбувається також із запам'ятовуванням «обрису» цих елементів мови та зі співвіднесенням їх з тими логічними відношеннями, які вони позначають.

Опанування питань граматики здійснюється одночасно з процесом поступового формування логічних зв'язків, явищ у логіці індивіда.

Закономірність розуміння лексичних і граматичних значень пояснюється тим, що мова – це знакова система, словесна модель об'єктивної дійсності в такій мірі, як це пізнано інтелектом людини; що звуки мовлення (на письмі – їх графічне зображення) людина засвоює як значущі лише тоді, коли їй відомі (сприйняті відчуттями, мисленням, уявою) позамовні явища, позначені лексемами, словосполученнями, реченнями.

Інакше кажучи, закономірність розуміння лексичних і граматичних значень ґрунтується на тому, що мова є кодом реальної дійсності, і кожна лексема, кожна граматична словоформа, кожна одиниця синтаксису має свій реальний відповідник.

Розпізнається смисл (співвідношення слова, словоформи з денотатом) за допомогою запитання, тобто займенника, максимально узагальненого уявлення про лексичне чи граматичне явище: «хто?», «що?», «який?», «чий?», «де?», «коли?», «чому?», «навіщо?», «за якої умови?», «яким чином?», «що є наслідком?», «незважаючи на що?»та ін.

Запитання ці логічні, засвоюються з раннього дитинства і служать людині все її життя. Наприклад:

а) Два півники, два півники
У саду в'язали віники.
Дві курочки, дві курочки
Підмітали ними вулички.
Ти назвеш мені число:
***Скільки** всіх курей було?*

б) Рано-вранці жабенята
Вчаться голосно читати.
І не дивно, що слова
Містять звуки «КВА-КВА».
От і спробуй відгадати,
***Що** читали жабенята?*

в) Дивний звірок,
Круглий, мов колобок,
*Голки стирчать Спробуй узять**! Хто це**?*
(їжак).

*г) **Коли** небо нижче від землі?*
(Коли відбивається у воді).

д) Тріщить вона щоранку,
Та птаха білобока.
Помовч вже ти хоч трохи!
Як звуть її?
(Сорока).

е) Кружляє ніжно білий пух,
Міняє зайчик свій кожух,
Вдягає лиска рукавички,
Співають весело синички,
Ведмідь в берлозі вже дріма ...
Яка пора, скажіть?..
(Зима).

є) В зеленім лісі побував якийсь художник – і поволі
Дерева перефарбував у золотисто-жовтий колір.
*– Ти хто такий? – Я здивувавсь. – **Чому** тебе*
не бачив досі?
– Ти придивися, – хтось сказав, –
І ти тоді побачиш ...
(Осінь).

Система запитань («як?», «що?», «яким чином?», «наскільки?», «якою мірою?», «чому?», «навіщо?», «як саме», «за яких умов?», «наперекір чому?», «коли?», «з яких пір?», «як довго?», «до яких пір?», «де?», «куди?», «звідки?», «кому?», «скільки?», «ким?», «чим?», «про кого?», «про що?», «через кого?», «через що?» і т. д. – усе це гранично загальна назва

граматичних відношень, вони ж і логічні. Вони служать для розширення понять, виражених одним словом.

Третя закономірність засвоєння мовлення (оцінювання виразності мовлення) залежить від розвитку в дитини чутливості та сприйнятливості до засобів виразності чужого мовлення (говоріння), його внутрішнього змісту.

Отже *дитина ефективно засвоює мовлення, коли в неї розвивається здібність відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень,* а також значень, що утворюються в зв'язному мовленні, тобто в тексті. Це закономірність вираження експресій та емоцій. Вона ґрунтується на тій психологічній аксіомі, за якою немає мовлення, що позначає поняття і судження (слово або речення), не виражаючи одночасно ставлення мовця до того, про що він говорить.

Уже в ранньому дитинстві дошкільники добре розуміють і відчувають різні інтонаційні відтінки говоріння – радість, гнів, смуток, хвилювання, наказ, запитання, окрик, невдоволення, озлобленість та ін., що впливає на зовнішній та внутрішній стан дитини, її поведінку, психофізіологічне здоров'я, реакцію.

Педагоги-методисти, батьки, пам'ятаючи про ранню сприйнятливість дітей до емоційно-експресивного аспекту говоріння-мовлення, організовують в ігровій формі на спеціальних заняттях-бесідах систему завдань, спрямованих на розвиток у дітей чутливості до експресивно-стилістичного забарвлення слів.

Мова має всі засоби вираження людських емоцій: у фонетиці – це інтонація, в лексиці – це синонімія, перенос значень; у граматиці – це особливі префікси та суфікси; в синтаксисі – це стилістичні фігури.

Фонетичних засобів для вираження будь-якого експресивного почуття дуже багато – сила і тембр голосу, висота тону, паузи, алітерація (повтор приголосного звука чи звуків), асонанси (повтор однієї або кількох голосних у суміжних або розташованих недалеко один від одного словах), звукові

фігури та ін.

Скажімо, у наведених нижче ілюстраціях засобом алітерації, що часто функціонує одночасно з асонансом, створюється невимушена грайлива тональність, розрахована на те, щоб виразити доброзичливу, природну, спокійну обстановку, коли діти можуть розслабитися, зануритися в атмосферу довіри, фантазії, відпочинку, радості, гри:

1) Скаче жабенятко: ква-ква-ква!

Плава каченятко: кря-кря-кря!

Всі навкруг стараються, всі навкруг змагаються –

Спортом же займаються.

Скаче козенятко: бе-бе-бе,

А за ним ягнятко: ме-ме-ме!

Всі навкруг стараються, всі навкруг змагаються –

Спортом же займаються.

(Пісня-гра «Всі навкруг стараються»)

2) Біля ґанку – дві Тетянки,

Біля тину – дві Христинки

Біля річки – дві Марічки,

А на лузі – дві Ганусі,

Тих дівчаток – ой багато!

Полічіть-но їх, малята.

(Весела задачка)

У лексиці, як відомо, емоції та почуття людей передусім виражаються синонімами – словами, що мають одне й те ж інформаційне лексичне значення, але розрізнюються за різними понятійно-стилістичними параметрами. Наприклад: 1. *Дім, хата, будинок, кам'яниця, особняк, домівка, палац* (ідеографічні, або смислові синоніми). 2. *Вітер, буран, вітровій, легіт, буря, шквал, суховій, завірюха, хуртовина, заметіль, віхола, буревій* (ідеографічні). 3. *Рожевий, червоний, багряний, рум'яний, малиновий, ясно-червоний, черлений* (ідеографічні). 4. *Вертітися, крутитися, витися,*

увиватися, обвиватися, звиватися, вовтузитися, соватися (ідеографічні). 5. *Вітер, вітрець, вітерець, вітрище, вітрюган* (емоційно-оцінні). 6. *Дід, дідуган, дідуга, старигань, дідок, дідуньо, дідусь, дідок* (емоційно-оцінні).

Функціонально-стилістичні синоніми розрізнюються за вживанням у різних стилях мовлення, наприклад: житлоплоща (побутове або офіційне) – лігво (розмовне з негативною оцінкою, жаргонне) – гніздечко (лагідне) – хатинонька (пестливо-лагідне).

Виразне використання лексики, особливо емоційно-образне, в переносному значенні:

Сміється, танцює сонечко
В моє ранкове віконечко,
Ручками личко торкає –
Теплим промінням вмиває,
Щоб я з ним ішла погуляти,
Із сонячним зайчиком грати.

Гукає, жартує сонечко,
Вмиває мене й віконечко,
Ручками чубчик голубить –
Мама говорить, що любить ...
Я радісно йду з ним гуляти,
Із сонячним зайчиком грати.

(М. Карп’юк**)**

У морфології для вираження експресивно-емоційних конотацій мовних одиниць є спеціальна частина мови – частка. Синтаксис має багато різноманітних стилістичних фігур, що виражають експресії, почуття, оцінки, відношення, що прикрашають висловлену інформацію досконалою синтаксичною конструкцією.

Для досягнення виховної мети дитина з найменшого віку повинна зростати, формуватися й розвиватися в спокійній, доброзичливій обстановці. Це важливо для становлення в її психофізіологічній та розумово-інтелектуальній механіці позитивних емоцій. Коли дитина відчуває, що вона дорога, потрібна родині, тоді вона зростає спокійною, доброзичливою, скромною, сумлінною, люблячою, чуйною. За таких умов в дитини міцно закладається фундамент поваги до старших, формується почуття благоговіння перед Богом, виховуються моральні норми, реальне усвідомлення та виважене ставлення до яких визначають якість, успішність,

конструктивізм, темпи й розвитку, самореалізації особистості, в тому числі й процес самостановлення дитини.

Засвоюючи лексичні та граматичні значення, що сприймаються інтелектом, діти розуміють, як моделюється (відображається) за допомогою мови зовнішній світ. А засвоюючи засоби виразності мовлення, вони відчувають, як за допомогою мови розкривається внутрішній світ людини – її почуття, настрій, прагнення, устремління, враження, бажання, мрії, плани, уподобання, стан психіки та здоров'я, її оцінювання діяльності індивіда й дійсності загалом.

Видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський, зауважуючи поліфункціональну роль мови в складному процесі морально-естетичного та інтелектуально-духовного становлення особистості, зазначав: «Коли зникає народна мова – народу нема більше!.. Відберіть у народу все – і він усе може повернути, але відберіть мову, і він ніколи більше не створить її; нову батьківщину, навіть може створити народ, але мови ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ. Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, але п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова...» (Ушинський, 1989; Головащук, 1995; Гончаренко, 1997)

За К.Д. Ушинським, рідна мова є народним педагогом, наставником, який вчив дітей і тоді, коли не було книг, шкіл; вона пояснює дитині природу довкілля так зрозуміло і влучно, як не міг би пояснити їй жодний природодослідник; знайомить з історією народу так, як не міг би познайомити жодний історик; дає такі філософські поняття, які не може дати жоден філософ. На думку педагога, дитині п'яти-шести років опановувати рідну мову допомагає своєрідне «мовне чуття»; і для духовного розвитку дитини зовсім не байдуже, якою мовою вона говорить у дитинстві. Якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженому національному менталітету, його космобіогенетичній енергії, то ця мова ніколи не матиме такого сильного впливу на духовний розвиток дитини, як рідна мова. Не випадково К. Паустовський зазначав, що за ставленням кожної людини до

своєї мови можна абсолютно точно судити не тільки про її культурний рівень, а й про її громадську цінність. Істинна любов до своєї країни немислима без любові до своєї мови. Людина, байдужа до рідної мови, – дикун. Вона шкідлива за самою своєю суттю тому, що її байдужість до мови проявляється найповнішою байдужістю до минулого, теперішнього й майбутнього свого народу.

К.Д. Ушинський вимагав, щоб навчання в нашій країні велося рідною мовою, бо дитина, яка засвоює чужу мову в себе на Батьківщині, розвивається слабкіше й повільніше. Якщо дитина, вважав педагог, відразу почне говорити кількома мовами, тоді жодна мова не може посісти місця рідної. За такого змішування мов рідне слово не зможе конструктивно вплинути на духовно-інтелектуальний розвиток дитини.

Ці та інші вихідні положення педагогів-гуманістів щодо місця рідної мови в морально-розумовому становленні дитини важливо брати до уваги ще й тому, що *четверта закономірність засвоєння норм літературної мови залежить від сформованості в дитини «чуття мови».* Адже мова, будучи системою мовних одиниць, функціонує у людському суспільстві як засіб комунікації у формі мовлення. Мовна система, що складається протягом тривалого часу, має свої орфоепічні, фонетико-фонологічні, словозмінні, словотвірні, морфологічні, орфографічно-пунктуаційні, експресивно-стилістичні, граматично-синтаксичні та інші норми. Так, в українській мові голосні звуки [а],[о],[і],[у] в усіх фонетичних позиціях вимовляються виразно й чітко, а, скажімо, дзвінкі приголосні звуки перед глухими та наприкінці слова (чи складу) не втрачають голосу й вимовляються дзвінко. Це – орфоепічна норма, її треба запам’ятати.

Отже, варто враховувати, що мовлення *засвоюється ефективно, якщо дитина набуває здібності запам’ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у єдиному мовленнєвому потоці, в дискурсі, в тексті.* Це й означає – засвоювати практично норми цілісного мовлення, розвивати «мовне чуття» індивіда. Ця тенденція тримається головно на досвіді навчання. Вона

включає в себе такі закономірності – здатність розуміти, здібність до виразності та інтонування. А також містить вимоги щодо «гарного» мовлення, що характеризується передусім такими показниками: *1. Правильність* використання лексики, правил граматики, фонетики, законів словотворення. *2. Чистота* мовлення, що передбачає відсутність у вживанні дитини слів та словоформ не літературного статусу – діалектизмів, професіоналізмів, вульгаризмів, регіоналізмів, екзотизмів, оказіоналізмів, якщо вони не виконують певну художньо-стилістичну мету. *3. Точність,* що проявляється в доборі лексичних та граматичних синонімів. *4. Виразність,* що реалізується в мовленнєвому процесі через емоційне ставлення мовця до того, про що він говорить. *5. Логічність,* що ґрунтується на представленні осмислених зв'язків у структурі речення, чітко поданих пресуппозиціях, стрункій побудові тексту. *6. Доречність,* що включає стилістичну досконаліть, відчуття стилів мовлення. *7. Багатство* і розмаїтість використання всіх синонімічних засобів мови, інтелектуальних і виразних, усіх стилістичних та жанрових можливостей.

К.Д. Ушинський писав: «... Мимоволі дивуєтеся почуттю, з яким вона (дитина. – К...) підмітала незвичайно тонку різницю між двома словами ... Дитина, почувши нове для неї слово, починає здебільшого відмінювати його і сполучати з іншими словами цілком правильно; чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала б частинки тієї творчої сили, яка дала народові змогу створити мову?» (Ушинський, 1989; Гончаренко, 1997)

Спостереження за процесом оволодіння дитиною рідною мовою переконує, що «чуття мови» з'являється досить рано (вже в два роки) і з віком все більш диференціюється. Діти починають самостійно створювати нові слова, з'являється «чуття словотворення». К.І. Чуковський звертав увагу на те, що в дворічних та трирічних дітей таке сильне чуття мови, що створені ними слова зовсім не здаються каліками чи виродками мови, а навпаки, досить влучні, витончені, природні (Чуковський, 1966).

Зрозуміло, що норми рідної мови засвоюються у ході спілкування з дорослими.

Отже, «чуття мови» – це сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають зв'язки й відносини, характерні для мови як системи засобів взаємного спілкування людей; це вміння користуватись мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації без звернення до теоретичних знань про мову. Фізіологічною основою «чуття мови» є складна система нервових зв'язків, утворення динамічного стереотипу завдяки аналітико-синтаксичній діяльності кори головного мозку. Ступінь оволодіння нормами рідної мови в дитячому віці багато в чому залежить від того, настільки повно й правильно засвоїть її дитина на чуттєвому рівні.

Четверта закономірність – це закономірність засвоєння мовлення як традиції використання мовлення для спілкування в різних його аспектах. Це текст.

До мовленнєвих засобів, які утворюють текст, його сутність належать наступні: 1) інформація, без якої немає опису конкретної ситуації; 2) смисл, що створюється правильним, тобто традиційним уживанням граматичних форм і відповідної лексики, однопланової за змістом й одностильової; 3) завершеність зображення загальної ситуації і достатній набір засобів зв'язку між частковими ситуаціями, що описують окремі речення.

Теоретичною платформою четвертої закономірності є педагогіка, філософія, етика, естетика. Адже в осмисленому цілісному творі будь-якого стилю і жанру зв'язки слів відображають рівень свідомості його автора. І чим виразнішою є філософія автора, виражена в тексті мовними засобами, тим ціннішим є текст.

Писемне мовлення для дитини – це другий етап оволодіння мовленням узагалі. Якщо мова усного мовлення є знаками для реальних предметів, дій, їх відношень, зв'язків і т.д., то писемне мовлення складається зі знаків, що умовно позначають звуки і слова. Отже, *п'ята закономірність полягає в розумінні дорослими того, що писемне мовлення дитини розвивається*

успішно, коли воно зіставляється з уже засвоєним усним мовленням; засвоєння писемного мовлення залежить від розвитку координації між усним і писемним мовленням.

Писемне мовлення, як зазначалось вище, і в філогенезі, і в онтогенезі з'являється пізніше усного. І якщо усне мовлення як система знаків кодує дійсність, то писемне – є кодом усного мовлення. Звідси висновок, що писемне мовлення є кодом коду.

З досвіду навчання дітей писемного мовлення відомо, що дитина, записуючи слова, артикулює звуки «про себе», що відповідають буквам, які вона пише, й інтонує речення, що записує. Дитина, яка щойно вчиться писати, вимовляє написане вголос. Згодом вона вимовляє написане вже «про себе», несвідомо.

Таким чином, п'ята закономірність засвоєння мовлення полягає в тому, що дитина в процесі написання порівнює написане з тим, що вимовляє, артикулює, інакше кажучи, зіставляє орфографію з орфоепією. Якщо вона опанувала орфоепію (це здійснюється «несвідомо», підсвідомо, інтуїтивно, через наслідування дорослих у віці немовляти та дошкільному віці), то при оволодінні письмом, ознайомленні з правилами орфографії дитина також інтуїтивно-підсвідомо порівнює написання з раніше засвоєним вимовлянням. Якщо навички порівняння орфоепії з орфографією в людини сформувалися й закріпилися надійно, то вона застрахована від орфографічних помилок (пише грамотно автоматично).

Суть *шостої закономірності полягає в тому, що темпи збагачення мовлення зростають з удосконаленням мовленнєво-творчої системи дитини.* Ця закономірність ґрунтується передусім на досвіді навчання мови. Адже засвоєння мови визначає загальні вміння дитини, оскільки мова є засобом опанування всіх шкільних предметів, і оволодіння, скажімо, математики, історії, природознавства, фізики і т.д. є одночасно вивченням лексикону цих предметів. Отож саме мова формує загальні навички і вміння для всіх шкільних дисциплін.

Практика засвідчує, що чим краще діти знають рідну мову, тим успішніше навчаються з усіх шкільних предметів. Є й інша закономірність: чим краще організоване викладання загальноосвітніх предметів, тим багатшим стає мовлення дітей, бо краще розвивається їхнє індивідуальне мовлення й мислення.

Шоста закономірність ґрунтується на засвоєнні логіки, семіотики, лексики, граматики, вміння пов'язувати явища наук з об'єктивною дійсністю, з конкретними й абстрактними предметами.

Отже, закономірності навчання рідної мови випливають з того, як розвиваються органи мовленнєтворчої системи – апарат мовлення, мозок – інтелект й емоційна сфера, мовленнєва пам'ять дитини. Мова засвоюється, як і будь-яка наука, інтелектом, особливо в школі. Мовлення засвоюється пам'яттю, з мовленнєвого середовища в його стилістичному і жанровому розмаїтті. Досконале володіння рідною мовою – це не заслуга, а обов'язок кожного перед власним духовно-інтелектуальним становленням і самореалізацією.

Відкриті Л.П. Федоренко закономірності засвоєння рідного мовлення визначили подальший розвиток методичної думки.

РОЗДІЛ ІІ
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ Й ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ І НАСТУПНОСТІ В НАВЧАННІ МОВ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В ДНЗ І ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1. Психолінгвістичні проблеми оволодіння дітьми рідною й іноземною мовами та рідним й іншомовним мовленням на суміжному етапі дошкільної і початкової освіти

Слово «оволодіння» багатозначне. Зміст поняття «оволодіння мовою» має кілька значень. Перше – оволодіння мовою в практиці мовленнєвого спілкування, тобто практично. Таке оволодіння інтуїтивне, неусвідомлене. Воно відбувається завдяки наслідуванню, здійснюється методом спроб та помилок і характерне здебільшого для дітей дошкільного віку, які виховуються в сім'ї.

Крім спонтанного опановування мовного матеріалу, може бути й спеціально сплановане, організоване та кероване. В цьому разі говорять про навчання мови або викладання мови в дитячому садку, школі, ВНЗ.

Водночас керований процес вивчення питань мови може здійснюватись на різних рівнях: на неусвідомленому безпосередньому – дотеоретичному (мовному), характерному для дітей дошкільного віку, і на усвідомленому довільному – теоретичному (мовному), тобто в школі. Коли дитина оволодіває мовою під керівництвом педагога на інтуїтивному, неусвідомленому рівні, тоді одночасно формуються і мовленнєві навички – сприйняття і розуміння мови та навички говоріння.

Мовленнєві навички – це мовленнєві операції, що здійснюються несвідомо, з повним автоматизмом відповідно до норм мови і служать для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Сформувати навички –

це означає навчити правильно будувати й реалізувати висловлювання, адже вони за своєю природою – стереотипні, механічні (Леонтьєв, 1999). Дитина практично володіє мовленнєвими операціями, хоча й не усвідомлює цього. Дошкільник виявляє їх спонтанно, в певних ситуаціях, за потреби. Поза подібними ситуаціями дитина не здатна мимовільно й усвідомлено виконувати мовленнєві операції (навички) (Виготський, 1956). Тільки при відповідному мовному й мовленнєвому навчанні дитина вчиться усвідомлювати те, що вона робить не довільно, тобто усвідомлювати власну мову, свої мовленнєві навички; вона приходить до розуміння того, що «житейські» мовні уявлення, «житейські» мовленнєві та мовні узагальнення існували у вигляді емпіричних в її інтелектуально-психічному світі. Мовленнєві навички в процесі становлення, розвитку й закріплення передбачають рефлексію дитини над мовленням, яка виникає спонтанно (наведення власних висловлювань згідно з літературною нормою, а саме: так сказати, говорити можна, а так не можна; самостійне виправлення дитиною своїх мовних помилок при творенні висловлень тощо). Мовленнєві навички – фундамент для формування у дітей у дитячому садку мовних умінь.

При усвідомленому оволодінні мовою в молодших школярів формуються мовленнєві вміння, в структурі яких виокремлюють мовні знання і знання про способи дії. *Мовленнєві уміння* – це мовленнєві дії, які здійснюються на основі мовних знань і способів дій за оптимальними параметрами, свідомого довільного й навмисного варіювання при виборі та поєднанні мовленнєвих операцій (навичок) залежно від мети, ситуації спілкування та співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Це і є комунікативно-мовні вміння. Вони мають творчий характер, тобто вимагають швидкого орієнтування в умовах спілкування, які ніколи не повторюються повністю, а тому щораз треба добирати потрібні засоби, користуючись мовленнєвим досвідом тощо. Володіючи такими мовленнєвими вміннями і навичками, дитина правильно добирає стиль мовлення, підпорядковує форму висловлювання завданням спілкування, вживає найефективніші (для

конкретної мети і за наявних умов), найточніші й найвиразніші мовні засоби, користується екстралінгвістичними чинниками (міміка, жести, інтонація тощо). Становлення мовленнєвих умінь відбувається завдяки мовним вправам як репродуктивного, так і творчого характеру (Леонтьєв, 1999).

Теоретичне оволодіння мовою прямо залежить від рівня дотеоретичного оволодіння мовою. Чим краще дошкільник практично засвоїв мову, тим якісніше він, навчаючись у початковій школі, осмислить і усвідомить структуру, зміст та значення мовних одиниць, тим швидше оволодіє мовленнєвими вміннями, тобто навчиться застосовувати мовні знання в практиці мовлення, будувати свої усні й писемні висловлення за правилами орфографії, граматики, синтаксису, стилістики.

Поняття «оволодіння мовою» має особливе значення, якщо його розглядати в структурі процесу навчання. У двосторонньому навчальному процесі взаємопов'язаної та взаємозумовленої діяльності дітей і дорослих це поняття характеризує власну активну діяльність дошкільника, школяра щодо засвоєння мови під керівництвом педагога. Власна мовна діяльність дітей – це внутрішня глибинна психічна діяльність. Вона відбувається за певними законами й має притаманну тільки їй логіку.

За якими механізмами і закономірностями відбувається засвоєння рідної мови?

Засвоєння дитиною граматичної будови рідної мови, зокрема її різноманітних можливостей вираження над фразових єдностей, відбувається за об'єктивно діючими специфічними законами. Серед них – закон синтаксичного (природного) засвоєння рідної мови, який відображає лінгвістичний аспект оволодіння рідною мовою. Відомо, що мова – різнорівнева система, в якій фонетичний рівень є нижчим, а синтаксичний – вищим. Саме на мовленнєво-інформативному рівні дитина практично засвоює і звукову будову мови, й лексико-семантичні її особливості, й граматику. Всі нижчі рівні мовної системи засвоюються не окремо, не ізольовано один від одного, кожний сам по собі, а синкретично на

функціонально-синтаксичному рівні, в структурі речення завдяки щоденному мовному спілкуванню. Цей процес пояснюється самою природою системності мовних явищ, які впливають на дитину.

Закон прагматичного засвоєння мови відбиває лінгводидактичний аспект оволодіння дитиною мовними нормами.

Граматичні форми рідної мови засвоюються у процесі багаторазових практичних дій з мовними одиницями. Не усвідомлюючи правил і законів мови, за якими будується мовлення, дитина практично користується тими мовними засобами, які вона почула від навколишніх людей, які їй підказують дорослі, батьки й вихователі. На прагматичному рівні мова засвоюється на основі пізнання предметів і явищ та називання їх; виявлення зв'язків і відношень між предметами й діями, а також вираження їх у мові; розуміння тієї інформації, яка повідомляється у реченні, а також на основі практики самостійної побудови повідомлень про життєве середовище, тобто дитина користується мовою як засобом спілкування, пізнання, вираження думок, почуттів, намірів, настроїв тощо.

Закон узагальненого засвоєння мови віддзеркалює психофізіологічний аспект опанування мовленнєвими навичками. Для розуміння й усвідомлення поняття «узагальнений характер засвоєння» дуже важливо розібратися у фізіологічних механізмах, які лежать в основі цього явища.

Узагальнення вказує на такий сформований механізм побудови того чи іншого граматичного явища, в основі якого лежить абстрактне моделювання з опущенням конкретного словесного матеріалу. Утворюється модель, абстрактно-синтаксичний зразок-схема, наприклад присудок (дієслово), додаток (іменник в орудному відмінку чол. роду) = (======= -------), яка в процесі багаторазового повторювання за аналогією наповнюється підказаним ситуацією спілкування певним словесним матеріалом, що набуває конкретного граматичного значення.

Граматична схема (======= -------), яку дошкільник на рівні мовного відчуття, а не свідомості, відновлює підсвідомо, експериментуючи з різним

словесним матеріалом *(стукає молотком; витер рукавом; подуло вітром),* є генералізоване граматичне відношення, яке до початку породження мовлення ізольоване, відокремлене, абстрагується від конкретного словесного матеріалу (Сохін, 1951, 1955).

Чим же пояснити таке стійке, що охоплює всі випадки вираження в мові дитини (в цьому разі орудійності дії), використання однієї змодельованої граматичної схеми? Це пояснюється явищем генералізації конкретного граматичного відношення, утворенням динамічного стереотипу на рівні другої сигнальної системи.

При генералізації певного граматичного відношення утворюються системність, стереотип, що є нормативно стійким, максимально незмінним. Відношення, що склалися у цьому стереотипі, визначають використання орудного відмінка в сталій, зафіксованій у стереотипі формі *(«-ом»).* Стійкий стереотип, який нероздільно впливає на вживану дитиною форму, спричиняє інколи *помилки* в мовленні (*стукає молотком – пише ручком – малює олівцом).* Відбувається перенесення сформованого генералізованого відношення, вже засвоєного граматичного значення на іншу граматичну форму, стереотип на яку в дитини ще несформований. Дитині не притаманні винятки з правил. Вона творить свою мову за власними, індивідуальними підходами, за ступенем розвитку і кількістю генералізованих граматичних відношень.

Під впливом подальшого розвитку мовленнєвого спілкування та чуття дитини цей стереотип, це генералізоване граматичне відношення, яке виражає орудійність дії, поступово розширюється –з'являється закінчення *(-ою) /* (наприклад: *ногою, ложкою, книжкою, дорогою* і т.д. Відтак функції цих двох стереотипів розмежовуються, що відбувається, звичайно, у тісному зв'язку із засвоєнням роду іменників. Але й новий стереотип згодом диференціюється, бо іменники жіночого роду в орудному відмінку закінчуються на *-ою, -ею (водою, землею).*

Отож в основі стійкого вживання граматичної схеми лежить

«системність у нервових процесах працюючих півкуль» (І.П. Павлов) – складний процес утворення стереотипів, системи генералізованих відношень (Сохін, 1959).

Структура речення, що розвивається й ускладнюється під впливом вимог мовного спілкування, потребує більшої динамічності генералізованих граматичних відношень, і динамічність така виробляється.

При диференціації, розпаданні старого, функціонально активного динамічного стереотипу нові часткові утворюються завдяки генералізації того ж граматичного відношення, що виражає певне граматичне значення на новій основі, на іншій граматичній формі того ж значення.

Таким чином, утворене нове генералізоване відношення спочатку перевершує стару генералізацію, відбувається своєрідна іррадіація. Надалі функції генералізованих відношень розмежовуються, забезпечуючи адекватне вираження цього граматичного значення у різних випадках його вживання. Однак і після такого розмежування досить часто виникають випадки, що свідчать про недостатню усталеність новіших утворень.

Доходимо висновку, що змішування граматичних закінчень у мовленні дитини – це наслідок диференціювання широкогенералізованого граматичного відношення (*молотком, ногом, руком)*. Змішування відмінкових закінчень у межах одного й того ж відмінка можливе тому, що всі ці варіації флексій наявні в межах одного стереотипу, одного генералізованого відношення і не змінюють значення цього відношення.

Чому ж не змішуються закінчення різних відмінків при широкому змішуванні закінчень в одному й тому ж відмінку? Чому дитина не змішує, скажімо, орудний відмінок з родовим *(«рубати сокиру», «рубати сокирою»* і т.д.). Бо різні відмінки – це об’єктивні показники зовсім різних граматичних відношень, при генералізації яких виникають зовсім різні стереотипи, різні генералізовані відношення. Кожний стереотип, кожне генералізоване відношення означають різні об’єктні відношення.

Не можна розглядати формування граматичної будови мовлення тільки

як результат сприйняття дитиною граматичних форм «у готовому вигляді», мовленнєвих поєднань. Поряд із синтезом слів при поєднанні їх у мовні сполучення, також аналізуються мовні поєднання за їх морфологічними елементами. Це й дає змогу дитині не тільки відтворювати в своїй мові усталені моделі, а й самостійно граматично правильно будувати власне мовлення.

Поруч з генералізацією граматичних відношень в розвитку мовлення дитини значну роль відіграє механізм випераджального синтезу, що поступово формується і посідає чільне місце як в оволодінні реченням, так і в оволодінні монологічним мовленням (Жинкін, 1958).

У механізмі випереджального синтезу усного мовлення істотну роль відіграє оперативна мовленнєва пам’ять, яка працює декілька секунд. За цей час дитина має відібрати якусь синтаксичну конструкцію для вираження думок і ввести до неї із довгочасної пам’яті слова (Жинкін, 1958; Зимня, 1973).

Відомо, що всі слова в реченнях української мови поєднуються попарно, так, що утворюються ланцюжки синтаксичних залежностей, які становлять одне конструктивне ціле. Схеми й моделі теж зберігаються в довгочасовій пам’яті дитини.

Суть оперативної пам’яті дитини зводиться до двох функцій. По-перше, протягом усього часу усного складання речення дитині потрібно утримувати в пам’яті вже сказані слова, і, по-друге, відтворювати та випереджувати наступні, що з’являються у висловленні пізніше. Утримування й випереджування слів забезпечують їх граматичний зв’язок у синтаксичній схемі.

Водночас мова розчленовується на окремі дискретні одиниці, тобто вона членороздільна. Для членороздільності група мовних елементів, що становить синтаксичну одиницю, має бути поєднана в одночасному синтезі. В мові однаково важливі й функціонально активні і часова послідовність, і членороздільна одночасність.

Труднощі самостійної мовної творчості дітей якраз і зумовлені нерозробленістю методики розвитку їхньої оперативно-мовленнєвої пам'яті.

Передусім потрібно визначити можливості оперативної мовленнєвої пам'яті дошкільників у кожній віковій групі, щоб успішно керувати процесом формування граматичної побудови нормативного мовлення дошкільників.

Зазвичай повинні утримуватися і випереджуватися у реченні два сусідні синтаксично пов'язані слова, далі – наступні два і т.д. Але може трапитися, що треба утримувати й випереджати два-чотири слів підряд і більше. Крім того, два пов'язані між собою слова можуть бути розділені проміжком, заповненим словами. Підрядні конструкції ставлять більші вимоги до оперативної пам'яті, ніж сурядні.

За допомогою спостережень та узагальнень з'ясовуємо, при якій кількості слів у реченні і якій конструкції дошкільники починають помилятися в керуванні й узгодження слів; коли неправильно закінчують речення та вводять зайві слова.

Існує думка, що діти до п'яти-шести років майже повністю засвоюють граматичну будову рідної мови. Однак спостереження над мовленням дітей, його лінгвістичний аналіз, а також узагальнення даних, наведених відомими психологами й методистами – С.М. Жуйковим, О.О. Леонтьєвим, М.Р. Львовим, Т.Г. Рамзаєвою, М.С. Рождєствєнським, Г.О. Фомічовою та ін., – засвідчують пересічний розвиток граматичної будови мовлення дошкільників, недостатню сформованість механізмів випереджувального синтезу, невеликий обсяг оперативної пам'яті.

Словосполучення «оволодіння мовою» може використовуватись щодо різних мов і тоді його значення змінюється залежно від того, яка мова вивчається і засвоюється. Поняття «оволодіння мовою» складають чотири поняття, зокрема: а) оволодіння (learning) рідною мовою (language acquisition, mother tongue acquisition); б) оволодіння нерідною мовою, оволодіння домінантною мовою; в) оволодіння другою мовою (sekond language);

г) оволодіння іноземною мовою (foreign language) (Леонтьєв, 1999).

Розуміння психолінгвістичних аспектів оволодіння мовами допоможе кваліфіковано, з урахуванням специфіки навчання тієї чи іншої мови організувати в дитячому садку процес вивчення мови і логічно продовжити його в початковій школі, дотримуючись принципу наступності.

Засвоєння дитиною рідної мови тісно пов'язане з поняттям «образ світу» (О.М. Леонтьєв). Образ світу – це відображення у психіці дитини предметного світу, який опосередкований предметними значеннями й відповідними когнітивними сферами. Таке відображення піддається свідомій рефлексії. Предметні значення і є тими «цеглинками» з яких цей образ будується (Леонтьєв, 1968, 1975).

Світ дитина сприймає через систему предметних значень. Вона не «номінує» (називає) чуттєві образи предметів. Предметні значення – компонент цих образів, це те, що їх цементує для дитини, робить можливим їх існування.

Образ світу може бути включеним в безпосереднє сприйняття світу дитини (безпосереднє усвідомлення його); а може бути повністю рефлексивним, відокремленим від дії дитини в світі, зокрема, сприйняття. Такий образ світу завжди усвідомлений, але глибина його усвідомлення, рівень рефлексії можуть бути різними (теоретичне усвідомлення різного роду, не пов'язане з реальним сприйняттям) (Леонтьєв, 2001).

Саме рідна мова і є системою орієнтирів, необхідних для діяльності в світі речей – соціальному й предметному.

Суспільство, яке претендує на цивілізованість, демократичність, громадянськість, має забезпечити передусім комфортний стан дитини дошкільника в ньому, передбачити оптимальні шляхи його своєчасного й повноцінного психічного й фізичного розвитку. Виняткова роль в інтелектуальному та емоційному розвитку дитини належить и своєчасному мовному розвиткові – навчанню рідної та іноземної мов, які є показником рівня розвитку мислення, пам'яті, уяви, готовності навчатися у школі тощо, а

в подальшому бути гідним громадянином суспільства.

Аби по-новому, з урахуванням даних психолінгвістики накреслити шляхи мовно-мовленнєвого становлення дітей-дошкільників, потрібно розмежувати сутність двох психолінгвістичних понять: навчання рідної і навчання іноземної мов, які взаємопов'язані і взаємозумовлені, хоч і є двома діаметрально протилежними явищами, що якістю різняться своєю специфікою і способами реалізації.

Істотні відмінності у навчанні рідної та іноземної мов описав Л.С. Виготський. Іноземна мова, відзначав учений, засвоюється протилежно розвиткові рідної мови. Дитина ніколи не починає засвоювати рідну мову з вивчення азбуки, з читання й письма, з свідомої і навмисної побудови фрази, з словесного з'ясування значення слова, з вивчення граматики тощо. Проте все це зазвичай є початком вивчення іноземної мови. Дитина засвоює рідну мову несвідомо і органічно, а іноземну – з усвідомлення й навмисності. Саме тому, зауважував Л.С. Виготський, рідна мова розвивається знизу вверх, тоді як іноземна мова – зверху вниз (Виготський, 1956; Мечковська, 2000).

У сучасній психолінгвістиці навчання іноземної мови розглядається як навчання мовленнєвої діяльності за допомогою іноземної мови, а процес оволодіння мовою – як навчання мовленнєвого спілкування за допомогою цієї мови (Зимня, 1985). Головне завдання оволодіння мовою психолінгвісти вбачають у навчанні дітей говорити цією мовою так, як говорить носій мови (комунікативний аспект); навчитися здійснювати орієнтування в ситуації спілкування так, як його реалізує носій мови (когнітивний аспект).

Мовлення іноземною мовою відрізняється від мовлення рідною мовою передусім своєю орієнтувальною ланкою. Щоб висловитися, носії різних мов повинні зробити різний аналіз ситуацій, цілей, умов мовленнєвого спілкування тощо, тобто врахувати вік, соціальний статус співрозмовника, його настрій, потреби, мотиви спілкування, традиції і звичаї спілкування та інші характеристики співрозмовника і власне процеса комунікації різними мовами. Крім того, різниця виявляється і в операційному складі висловлення

(мовленнєвої дії) тими мовленнєвими операціями, які має відтворити мовець, щоб побудувати конструкцію з одним і тим же змістом та однією і тією ж смисловою спрямованістю, тобто відповідній одній і тій же мовленнєвій дії.

Такі мовленнєві операції можуть бути сформовані в дитини завдяки наслідуванню або пошуковій діяльності (методом «спроб і помилок»), У ході такої пошукової діяльності відбувається, за О.О. Леонтьєвим, «підлаштовування» операції до умов діяльності та її мети. Існує також і свідоме, навмисне довільне виконання цієї операції на рівні актуального усвідомлення (як акту діяльності або дії) з наступною автоматизацією і включенням у складніші дії. На практиці завжди використовуються два способи засвоєння мови. Проте в дошкільному дитинстві – у ранньому навчанні іноземної мови маленьких дітей – переважає неусвідомлене, практичне засвоєння мови: традиційна методика наслідування та інноваційний підхід – діяльніший, який розробила і впровадила Е.І. Негневицька в Росії (Негневицька, 1981). О.І. Чернякова створила методику навчання україномовних дітей – старших дошкільників іноземної мови комбінованим способом, що передбачає як пошукову діяльність, так і наслідування. Загалом, методика є комунікативною, її комунікативно-діяльнісний аспект оволодіння мовою орієнтований на співрозмовника.

Засвоєння іноземної мови після рідної з психолінгвістичного погляду вимагає від дитини зміни правил переходу від програми До її реалізації, а також зміни орієнтиру. Спочатку дитина має опосередковано володіти іноземною мовою, коли скеровуючим фактором виступає система інтуїтивних неусвідомлених правил реалізації програми, притаманних рідній мові. Згодом така опосередкована система редукується. Кінцевим ланцюгом процесу редукції (і одночасно автоматизації «нових правил») є встановлення прямого зв’язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає порівняно повному володінню іноземною мовою, за О.О. Леонтьєвим, або мисленню іноземною мовою, за Б.В. Беляєвим (Беляєв, 1965; Леонтьєв, 1999).

Завдання лінгвометодики – визначення алгоритму дій, що забезпечують оптимальний шлях переносу мовних і мовленнєвих навичок на нову мову, редукцію «старих» правил і автоматизацію «нових» правил. Саме тому для цілей орієнтиру й опори при породженні висловлень доцільно будувати міжмовну порівняльну модель, яка підкреслює те загальне, що є в рідній та іноземній мовах, і те загальне, що породжує висловлення цими мовами, а також те, що роз'єднує ці мови. Перехід на правила іноземної мови може здійснюватись 1) як актуалізація мовленнєвих навичок на новому мовному матеріалі, 2) як корекція раніше сформованих мовленнєвих навичок стосовно нової мови; 3) як формування принципово нових мовленнєвих навичок (Леонтьєв, 1999). Володіючи іноземною мовою, дитина одночасно засвоює притаманний відповідному народові спосіб сприймання світу: те чи інше бачення дійсності через призму іншої національної культури, одним з компонентів якої є мова (для дитини – іноземна).

Оволодіння іноземною мовою орієнтоване не тільки на діяльність, спілкування, сприйняття, а й на особистість дитини. Це й мотивація, наставляння, проблема Я, ставлення дитини до мови, позитивна чи негативна реакція на мовлення іноземною мовою тощо. Французькі науковці пишуть, що говорити іноземною мовою має бути приємно. Ось чому останнім часом, незважаючи на визначені шляхи засвоєння іноземної мови, в психолінгвістиці багато пишуть про особистісний аспект оволодіння мовою (проблема «автономії» дитини), яка яскраво підкреслює можливість і правомірність різних стратегій оволодіння іноземною мовою різними дітьми.

І нарешті, що таке оволодіння мовою? По суті, у змісті цього поняття, як воно вживається у психолінгвістичній літературі, входить три різні, дотичні, але не споріднені поняття. Це, по-перше, природне оволодіння рідною мовою. По-друге, це вторинне усвідомлення рідної мови, що, зазвичай, пов'язується з метамовною підготовкою у ДНЗ і школі. І нарешті, це оволодіння нерідною мовою – тією або іншою іноземною мовою. Воно може бути спонтанним, наприклад, у двомовному російсько-українському

або українсько-татарському середовищі, узагалі багатомовному середовищі (феномен «закарпатського двору»: діти, спілкуючись зі своїми однолітками різних національностей, тією чи іншою мірою опановували і російську, й угорську, й українську, і румунську, і інші мови). Але оволодіння мовою може бути спеціально спланованим, контрольованим і керованим, наприклад, під час оволодіння близькоспорідненою або іноземною мовою у ДНЗ. Саме в цьому випадку, зазвичай, ідеться про навчання мови, розвиток мовлення. Перехід з однієї мови на іншу з огляду на нейропсихологічні підходи означає перехід з однієї нейронної мережі на іншу, функціонально відповідної до тієї чи іншої мови. І ще один (найважливіший) психолінгвістичний аспект: мова, згідно О.О. Леонтьєвим, є системою орієнтирів, необхідних для діяльності в матеріальному і соціальному, одним словом, предметному світі. Чи використовує дитина цю систему для власного орієнтування або забезпечує за її допомогою орієнтування інших дітей – питання не таке принципове. Адже спілкування, комунікація різними мовами – це, у першу чергу, не що інше, як спосіб унесення тієї або іншої корекції в картину світу співрозмовника. Відповідно, засвоєння другої мови є переходом на новий образ світу, необхідний для взаєморозуміння і співпраці з носіями іншої мови й іншої культури. Щоб мова могла служити засобом спілкування, за світосприйняттям має стояти єдине або схоже розуміння реальності. І навпаки: єдність розуміння реальності й узгодженості дій у ній мають своєю передумовою можливість адекватного спілкування (Леонтьєв, 2003).

2.2. Аналіз теорії і практики навчання рідної мови та розвитку мовлення дітей в ДНЗ в плані створення умов для реалізації наступності між дошкільною і початковою освітою

Розвиток сучасної методики мовленнєвої підготовки дітей до школи неможливий без урахування останніх наукових даних психолінгвістики, без опори на дослідження, присвячені говорінню, аудіюванню, читанню й

письму.

Найновіші досягнення в галузі психолінгвістики дають змогу по-іншому трактувати методичні погляди й підходи, що вже склалися, переосмислити завдання і зміст методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку загалом та методики мовленнєвої підготовки дітей до школи зокрема.

Тривалий час у традиційній методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку спостерігалася тенденція ототожнення мови й мовлення. Проголошувалися завдання розвитку мовлення дітей, а насправді практично вивчались окремі одиниці мови. Досі немає сформованих завдань і не розроблено зміст (розвитку сприйняття й розуміння мовлення в дітей), відсутнє чітке й однозначне розпізнавання в методиці, а отже, й у реальній практиці, взаємопов'язаних, проте різних за своєю суттю понять: «мовна компетенція» – «мовна компетентність», «мовленнєві навички» – «мовленнєві вміння», «емпіричні узагальнення в мові» – «теоретичні узагальнення в мові», «практичне навчання мови» – «теоретичне навчання мови», «підсвідоме інтуїтивне засвоєння мови» – «осмислене засвоєння мови», «спонтанне мовлення» – «рефлексивне мовлення», «мовне чуття» – «мовні знання» та багато інших. А це саме і є ті фундаментальні поняття, зміст яких розкриває специфіку роботи над мовленням і мовою на межі дошкільної та початкової освіти, визначає перспективні напрями формування мовленнєвої діяльності й навчання мови під час підготовки дітей до школи.

Тому вдосконалення сучасної дошкільної лінгводидактики передбачає вживання назви «підготовка» дітей до школи у чотирьох значеннях: 1) *мовна підготовка* (мовно-чуттєва) – забезпечення практичного оволодіння дітьми усіх одиниць рідної мови: звуків, слів, граматичних форм, надфразових єдностей, текстів, розвитку чуття мови; 2) *мовленнєва підготовка* – розвиток *навичок* усного мовлення (орфоепічні, фонологічні, вимовні, лексичні, граматичні; навички утворення діалогічних і монологічних висловлювань), тобто навичок говоріння — вживання одиниць мови для мислення,

спілкування; розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок. Розвиток сприйняття і розуміння мовлення (аудіювання), осмислення мовних значень. Під розвитком навичок усного мовлення мається на увазі також і розвиток мовленнєвого досвіду, розвиток мовленнєвої компетенції; 3) *метамовна підготовка* (когнітивно-рефлексивна) передбачає, по-перше, пропедевтику вивчення мови – первісну об'єктивацію мови: усвідомлення її знакової системи й мовних значень, формування основ мовних *умінь у* галузі читання, письма. У третьому значенні вживається і вираз «уведення дітей у мовну дійсність»; 4) *мовленнєво-діяльнісна* (комунікативно-рефлексивна підготовка) формування мовленнєвих *умінь*, пов'язаних з аналізом мовленнєвих явищ, розвитком рефлексії (роздумів) дитини над власним мовленням: усвідомленням і контролем над процесом його породження, тобто з розвитком основ довільного, навмисного усвідомленого мовлення, яке контролюється за допомогою свідомості, а не «мовного чуття».

Мовленнєво-мовна підготовка – розвиток говоріння – починається з дня народження дитини і здійснюється протягом дошкільного дитинства аж до вступу її до школи, де навички усного мовлення розвиваються до вироблення «власного стилю» (за даними М.Р. Львова, до 15 років) (Львов, 1978–1979).

Мовленнєво-мовна підготовка дітей дошкільного віку, крім розвитку усного мовлення, безпосередньо пов'язана і з розвитком сприйняття і розуміння почутого (аудіювання), що впродовж усього дошкільного віку, особливо в перші три роки життя дитини, значно випереджають розвиток навичок говоріння. Незважаючи на величезне значення аудіювання для розвитку дитини дошкільного віку, власне методика аудіювання як один із структурних компонентів методики розвитку мовлення ще не розроблена, як і достатньо не досліджені психологічні та психолінгвістичні особливості сприйняття і розуміння мовлення дітьми дошкільного віку; винятки становлять дослідження А.О. Брудного, Л.С. Виготського, Л.П. Доблаєва, Т.М. Дрідзе, О.М. Леонтьєва, Л.П. Федоренко, Р.М. Фрумкіної,

Л.О. Чистович, О.М. Шахнаровича, О.С. Штерна.

На п’ятому році життя дитини здійснюється метамовна підготовка. Вона розпочинається з повідомлення дітям елементарних знань про мову, необхідних для формування первинних, спрямованих на усвідомлення мовленнєвих явищ, умінь. Закінчивши її, діти мають оволодіти мовленнєвими вміннями читання та елементарного письма (друкування слів), елементарними мовними знаннями і вміннями аналізувати одиниці мови (звук, склад, слово, речення), робити перші осмислені мовні узагальнення, виділяти істотні ознаки, відрізняючий їх від неістотних, робити перші спроби усвідомити власне мовлення, свою мову, що перші п’ять років їхнього життя виступали як спонтанні процеси мовленнєвого розвитку.

Усні розмовні навички, метамовні знання й мовленнєві вміння дітей, котрі прийшли до школи, вдосконалюються, поглиблюються, розвиваються на вищому рівні під час вивчення у 1-му класі граматики і правопису, закріплення умінь читати і писати, а в наступних класах – під час засвоєння основ фонетики, лексики, морфології, синтаксису та стилістики. Кінцева мета засвоєння цих розділів мовознавства в школі – прикладна, практична: прискорення та інтенсифікація процесу вдосконалення мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання і письма.

Завдання і зміст мовленнєво-мовної, метамовної (когнітивно-рефлексивної) і мовленнєво-діяльнісної (комунікативно-рефлексивної) підготовки якісно різняться, хоча пов’язані спільними мовними засобами їх здійснення: звуками, фонемами, інтонемами, морфемами, словами, словосполученнями, реченнями. Також якісно різняться і способи оперування дітьми мовним матеріалом. Ця несхожість проявляється у мимовільності – довільності, ненавмисності – навмисності, неусвідомленості – усвідомленості.

Щоб по-новому, з урахуванням даних психолінгвістики накреслити шляхи підготовки дітей до школи, слід розмежувати два психолінгвістичні поняття: мовленнєві навички і мовленнєві вміння, які є взаємопов’язаними та

взаємозумовленими, хоч і діаметрально протилежними явищами, що якісно відрізняються одне від одного.

Мовленнєві навички – це мовленнєві операції, які виконуються несвідомо, з повним автоматизмом за відповідності мовної норми і слугують для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Сформовані навички забезпечують дитині можливість правильної побудови і реалізації висловлювання. За своєю природою ці навички – стереотипні, механічні, ригідні. Такі операції не усвідомлені, виникають у дитини спонтанно, у певних ситуаціях, коли ці ситуації спонукають її до виявлення цих навичок. Але поза подібними життєвими і комунікативними ситуаціями дитина не здатна навмисно, довільно і свідомо виконувати мовленнєві операції (Виготський, 1926, 1956). Лише в процесі відповідного спеціально організованого мовного і мовленнєвого навчання дитина усвідомлює те, що робить мимовільно, тобто осмислює власне мовлення, свої мовленнєві навички, починає розуміти те, що у вигляді емпіричних уявлень про мовлення і мовних узагальнень існувало раніше у її психічному світі.

Наявність мовленнєвих навичок передбачає, що рефлексія дитини над мовленням виникне спонтанно (приведення власних висловлювань відповідно до літературної норми: так можна сказати, а так не слід; самостійне виправлення дитиною своїх мовних помилок під час продукування мовлення). Мовленнєві навички – фундамент для формування у дитячому садку основ мовленнєвих умінь, починаючи з п’ятирічного віку, для подальшого їх розвитку в початковій школі та вдосконалення, поглиблення і шліфування в середніх та старших класах.

Мовленнєві вміння – це мовленнєві дії. Вони реалізуються лише на основі метамовних знань і способів метамовної діяльності. Мовленнєві вміння здійснюються засобами свідомого, довільного і усвідомленого варіювання мовним матеріалом у процесі вибору і поєднання мовленнєвих операцій (навичок) відповідно до мети, ситуації, спілкування, а також з огляду на співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Тому мовленнєві

вміння ще називають і комунікативно-мовленнєвими вміннями. Вони завжди мають творчий характер, потребуючи дій: швидко орієнтуватися в умовах спілкування, які ніколи не повторюються повністю; щоразу заново добирати потрібні мовні засоби з урахуванням ситуації спілкування, користуючись мовленнєвими навичками; забезпечуючи зворотний зв'язок з комунікантами, дотримуючись правил взаєморозуміння тощо. Оволодіння такими мовленнєвими вміннями передбачає правильний добір стилю мовлення, підпорядкування форми мовного виразу завданням спілкування, вживання найефективніших (для цієї мети і за цих обставин), найточніших і найвиразніших мовних засобів, у тому числі і екстралінгвістичних факторів (міміка, жести, інтонація тощо).

Основи мовленнєвих і метамовних умінь, усвідомлених знань про мову й мовлення слід формувати вже в дитячому садку, щоб запобігти небажаному зламу і перебудові у школі тих «житейських» мовленнєвих уявлень, понять та узагальнень, що склалися в дітей в процесі некерованого – природного тяжіння їх до оперування метамовним матеріалом (звуки, букви, слова, тексти) і відкритого природного інтересу до книжок, читання, письма, до мовлення однолітків і дорослих.

Оволодіваючи навичками говоріння, діти засвоюють рідну мову, наслідуючи мовлення вихователів, однолітків, людей, котрі завжди поруч, мову художніх творів, тобто того мовного середовища, в якому вони виховуються і навчаються.

Уживаючи у своїй мові слова, словосполучення, речення як коди для позначення об'єктів реальної дійсності, діти не завважують самих мовних одиниць. Так, вони зіставляють предмети та явища із засвоєними словами, не розрізняючи при цьому злитих у єдине ціле слів і названих ними матеріальних об'єктів, дій, станів. Діти розуміють думки, виражені в різних видах речень, вникають у смисл причиннових та інших відношень, виражених за допомогою словосполучень *(пташка в клітці, синець від удару),* досить уміло використовують речення для продукування мовлення,

але при цьому не диференціюють граматичних форм як явищ мовної дійсності і названих ними відношень реальної дійсності. У психології та лінгвістиці такий феномен має назву «прозорості значення мовного знака» (Шафф, 1963; Кашин, 1975).

Не помічаючи матеріальної оболонки мовного знака як чогось автономного, не сприймаючи мови як системи одиниць, системи знаків, що мають значення і форму, діти підсвідомо користуються рідною мовою, що як дійсність, як особливий світ для них не існує.

У процесі мовної підготовки дитина емпіричним шляхом засвоює матерію мови, її знакову систему, запам'ятовує традиційне поєднання мовних засобів, їх виражальні відтінки.

Для засвоєння матерії мови треба скоординувати рух мовлення артикуляційного апарату з відповідними слуховими відчуттями, оволодіти звуковими одиницями – фонемою, складом, фонетичним словом, розмовним тактом, фонематичною фразою, з якими пов'язана артикуляційна мускульна робота дитини.

Під час мимовільного, неусвідомленого, ненавмисного засвоєння знакової системи мови дитина повинна інтуїтивно співвіднести звукові одиниці мови зі значущими одиницями – морфемою, словом, словосполученням, реченням, а їх – з предметами і явищами дійсності, зв'язками й відношеннями, що існують між ними.

Так, співвіднести слово з предметом, а словосполучення і речення – з логічними категоріями, що існують реально, – означає зрозуміти лексичне і граматичне значення. Але таке розуміння мовних значень є інтуїтивним, позасвідомим. Засвоєння дитиною мовних значень на рівні інтуїції (розуміння змісту інформації, яка сприймається) можливе завдяки тому, що нею відчуті, сприйняті, пережиті ті явища чи зв'язки між ними, які відповідають позначеним одиницям мови. «Саме оволодіння граматичними значеннями (на рівні інтуїції, неусвідомлено) робить людину істотою мислячою», – пише Г.О. Фомічова (Методика…, 1984).

Якраз в інтуїтивному розумінні дитиною мовних значень (як кодів, що містять і розкривають сутність інформації, повідомлень про дійсність, речі, що є навколо дитини, – матеріальний світ) на рівні зіставлення значущих мовних одиниць з предметами та явищами, зі зв'язками і відношеннями, існуючими між ними, лежить шлях до створення методики розвитку аудіювання (сприйняття й розуміння мовлення, яке чується і читається) в дітей дошкільного віку.

Граматичні значення дитина засвоює у своєму житті двічі. Вперше, коли ненавмисно, мимовільно співвідносить почуті й вимовлені образи мовних знаків з дійсністю, з її предметами, явищами, зв'язками і відношеннями між ними. У дитячому садку процес, пов'язаний із закономірним інтуїтивним встановленням дитиною зв'язку позамовної (реальної) і мовної дійсності, побудований на тренуванні пам'яті, вербального мислення, уяви. Вдруге, а це вже відбувається значно пізніше — у школі, коли розпочинається первинне усвідомлення подібного співвіднесення й виникає необхідне для абстрагування та об'єктування усвідомлення; сприймання мовного значення як смислової ознаки мовного знака (одиниці), виділення граматичного значення як мовного феномена, як мовної дійсності, як метамови.

Для практичного, дотеоретичного засвоєння традиції поєднання мовних засобів дитина повинна запам'ятати орфоепічні та граматичні норми. За умови мимовільного запам'ятовування традиції вживання формується мовне чуття. За твердженням Л.И. Божович, «чуття мови» виникає мимовільно як побічний продукт діяльності, спрямованої на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування. Це неусвідомлене неаналізоване емоційне (на рівні чуття, а не мислення) узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання і контролю правильності мовлення як усного, так і писемного (Божович, 1946). А мовленнєвий досвід, у свою чергу, охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, «емпіричне узагальнення спостережень над мовою, виконаних її

носієм незалежно від спеціальних знань про мову», що відповідає «чуттю мови» (Божович, 1997).

Аби дитина засвоїла способи виразного, спонтанного неусвідомленого мовлення (інтонації повідомлення, питання, вигуки, частки; модальні слова, синоніми, антоніми та ін.) слід передусім дати змогу дитині почути, відчути, поспостерігати, як за допомогою мови людина оцінює дійсність, як вона виражає свій духовний світ, свої емоції та почуття; відтак створити умови, щоб на доречно дібрані мовні засоби виразності мовлення дитина сама відгукувалася емоціями, почуттями та вправлялася у власному оцінюванні дійсності. Якщо дитина засвоює виражальні засоби мовлення, мова стає інструментом розвитку її емоційної сфери.

У мовленнєвому розвитку дітей дошкільного й шкільного віку виявлено закономірності, які сформульована Л.П. Федоренко. Суть цих закономірностей полягає в тому, що мовлення засвоюється за умови набуття здатності: керувати м'язами мовного апарату, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття; розуміти лексичні та граматичні значення; відчувати виражальні відтінки лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати літературні мовні норми.

Крім того, під час засвоєння письмового і вдосконалення усного мовлення молодші школярі спостерігають такі закономірності: писемне мовлення засвоюється, якщо зіставляється з уже засвоєним усним; темп збагачення мовлення прискорюється за умови вдосконалення мовленнєтворчої системи того, хто навчається (Федоренко, 1984).

Таким чином, засвоєння мовлення в школі повністю залежить від дошкільної мовленнєвої підготовки.

Природне засвоєння рідної мови дітьми дошкільного віку відбувається інтенсивніше, якщо керівництво ним здійснюється з опорою на лінгводидактичні принципи навчання мови, а саме: увага до матерії мови; розуміння мовних знаків; оцінювання виразності мови; розвиток чуття мови

тощо.

Згідно із зазначеними принципами виробляються засоби навчання, які стимулюють розвиток мовленнєво-рухових навичок (артикуляція, інтонація); забезпечують дітям інтуїтивне (чуттєво сприйняте) розуміння лексичних і граматичних значень, тобто сприйняття мови як явища, що має смисл, допомагає розвивати в них уміння відчувати емоційну виразність мовних засобів, сприймати поезію, розпізнавати засоби експресії; організовують мовленнєве середовище з оптимальним потенціалом розвитку, необхідним для засвоєння літературної норми.

Метамовна і мовленнєво-діяльнісна підготовка дітей до школи є, по-перше, необхідним компонентом структуризації мовної компетенції дитини, набутої протягом дошкільного віку, своєчасним моментом уведення її в мовну дійсність; по-друге, важливою умовою для розвитку цілеспрямованості навмисності, довільності, усвідомленості рефлективності мовлення, що є підґрунтям становлення навчальної діяльності (головного обов'язку першокласника), фундаментом для переходу від спонтанного неусвідомленого мовлення до мовної поведінки, яка свідомо контролюється, – основи інтелектуального розвитку та успішного оволодіння всіма шкільними предметами.

Метамовна (когнітивно-рефлексивна) підготовка передбачає обов'язкову спів дію у мовленнєвій діяльності таких пізнавальних процесів дітей, як логічне мислення, творча уява; мислительних операцій – систематизації, класифікації, узагальнення, аналізу й синтезу, абстрагування; дотримання логіки процесу учіння під час сприйняття, осмислення, усвідомлення, розуміння, тобто засвоєння метамовних знань і застосування їх у мовленнєвій діяльності під час творення мовлення.

Зміст метамовної (когнітивно-рефлексивної) підготовки орієнтований на усвідомлене засвоєння дітьми знань про мову, на її розуміння і збереження у пам'яті, на перетворення отриманої інформації у «мовознавчі» знання з наступним свідомим використанням їх на практиці усного і писемного

мовлення (оволодіння мовленнєвими вміннями).

Якщо під час мовленнєвої підготовки мова засвоюється дітьми або завдяки чуттю мови і наслідуванню, або «методом спроб і помилок», що передбачає пошукову активність дитини, коли і відбувається своєрідне «підлаштовування» до умов діяльності та її цілей (виробляється навичка), то в процесі метамовної (когнітивно-рефлексивної) підготовки мова має бути свідомо засвоєною, і це може розглядатися як акт свідомої діяльності або дії, що підлягає наступній автоматизації з уведенням у складніші мовленнєві дії (мовленнєві вміння).

У процесі метамовної (когнітивно-рефлексивної) підготовки, покликаної сформувати в дошкільнят елементарні вміння у галузі аналізу мовних явищ, дітей поступово підводять до усвідомлення мовних одиниць, до виділення їх істотних ознак. На цій базі їх ознайомлюють з основами метамовних знань. Мова (як знакова система), якою дитина до цього користувалася неусвідомлено, мимовільно, ненавмисно, тобто практично, стає відтепер предметом аналізу, спостережень, порівняння, зіставлення, синтезу, класифікації, абстрагування, тобто усвідомленого вивчення. Так, під час навчання грамоти діти свідомо зіставляють звуки і букви *(ялинка* – 6 букв, 7 звуків; *палець* – 6 букв, 5 звуків).

Метамовна підготовка – це не лише підготовка до навчання грамоти в школі. Її завдання значно ширші. Це пропедевтика вивчення всіх розділів мовознавства, що входять як органічні частини до шкільного предмета «Рідна мова», а також підготовка до засвоєння інших навчальних предметів, оскільки «мовленнєві вміння» є одночасно спільними засобами і пізнавального, і комунікативного процесу взагалі. Така природа мови – бути «операційним» засобом засвоєння будь-яких знань» (Федоренко, 1984; Беляєв, 1983).

Одне із завдань метамовної (когнітивно-рефлексивної) підготовки дітей дошкільного віку – дати елементарні знання про мову, що допомагає об’єктивувати (сприймати як матеріальні предмети одиниці мови) звук,

слово, речення.

Так, в умовах дитячого садка з позицій принципа перспективності важливо показати дітям істотні ознаки мовних одиниць, характерних для мовлення, що звучить. Наприклад: у реченні слова пов'язані за смислом, тому нам зрозумілий зміст повідомлень; кожне речення інтонаційно закінчене (наприкінці речення під час вимови голос знижується); слова слугують для позначення, називання предметів (скажімо, словом *стіл* позначаються багато однорідних предметів: *столи — великий, малий, полірований, коричневий, білий, дерев'яний, пластмасовий, кухонний, обідній, письмовий* тощо). Тому дітей-дошкільнят слід учити елементів граматики, тобто вчити того, чим вони оволоділи на практичному, неусвідомленому рівні. Штучно гальмувати цей процес усвідомлення мови як особливого лінгвістичного світу, яким діти жваво цікавляться, — означає пускати на самоплив інтелектуальний розвиток дітей, відкривати дорогу неправильним дитячим уявленням і «житейським» мовним узагальненням, що роблять вони за випадковими асоціативними ознаками; стримувати рефлексію у дитини над мовленням, що вже спонтанно розвивається. Зміст, який стосується педагогічно організованої мовленнєвої (рефлексивної) підготовки в дитячому садку, має бути повністю спрямований на розвиток довільності, навмисності й усвідомленості під час вибору варіантів висловлювання і визначення найоптимальнішого з них (найточнішого, виразного й доречного), тобто на розвиток комунікативних умінь.

Експериментальні дані про розвиток мовлення дітей свідчать, що основою об'єктивізування мовних явищ є виділення й усвідомлення дітьми істотних ознак одиниць мови з опорою на інтуїтивну здатність *відчувати* інтонаційне й смислове закінчення речень, виражальні відтінки фонетичних, лексичних та граматичних мовних значень, *запам'ятовувати* традицію поєднання мовних одиниць у процесі мовлення, *вникати* в смисл лексичних і граматичних значень.

Крім того, в науковій літературі зазначається, що коли мовлення стає

для дітей предметом цілеспрямованого спостереження, вони завдяки лише «своїй» інтуїтивній здатності (майже без навчання) виділяють у потоці мовлення мовні одиниці (Есперсен, 1958).

Однак підхід до ознайомлення з метамовними термінами і поняттями у дошкільних навчальних закладах побудований на однобічному використанні винятково важливої у наступному шкільному мовленнєвому розвитку дітей *інтуїтивної мовної здатності.* Ця однобічність виявляється в тому, що з набутої мовної компетенції дитини використовується тільки здатність відчувати дискретність мовлення і ділити його на складові, тобто ґрунтується на підкріпленні вже достатньо розвиненої і без спеціально організованого навчання спонтанної інтуїтивної спроможності відчувати розчленованість мовлення тощо, тоді як основні зусилля слід було б спрямувати на використання таких здатностей в процесі усвідомлення й розуміння дітьми мовної дійсності. Так, у сучасних ДНЗ діти за завданням вихователя ділять тексти на речення, речення – на слова, слова – на склади, склади – на звуки, встановлюючи їх послідовність і кількість. Така робота супроводиться використанням відповідних термінів, тобто метамови: речення, слово, склад тощо. Опора лише на кількісні формальні ознаки мовних одиниць у поєднанні з науковою мовознавчою термінологією без достатнього й необхідного врахування смислових (істотних) ознак, а також без акцентування уваги на них свідчить про *відсутність* у діяльності дошкільних навчальних закладів цілеспрямованої роботи, що наповнила б кожний мовознавчий термін необхідним змістом через показ істотних ознак мовних одиниць, про *неувагу* до різноманітних виявів мовної й мовленнєвої компетенції дітей, про *недоречне* використання її, що негативно проявиться в необхідному у початковій школі усвідомленому *використанні* мови.

З огляду на це підкреслимо, що як спонтанне, так і кероване в процесі мовленнєвої роботи набуття дитиною мовленнєво-мовної компетенції, а саме: (*інтуїтивної здатності*)**:** *впізнавати* (відчувати) звуки, слова, речення, *запам'ятовувати* традицію поєднання і вживання мовних засобів, *відчувати*

інтонаційне та смислове закінчення речень і текстів, фабулу і розв'язку подій у тексті, виражальні відтінки мовленнєвих значень, *вникати* в граматичні значення (розуміти зміст повідомлень та інформацій, що містяться у словосполученнях, реченнях і текстах), *співвідносити* почуті та вимовлені слова з мовними знаками – слід не лише розвивати надалі, а й обов'язково використовувати під час *вичленовування і усвідомлення* дітьми *істотних ознак* мовних явищ.

З'ясувавши, що усвідомлення мови залежить від рівня мовленнєвого досвіду дітей, можна простежити взаємозв'язок і взаємозумовленість мовної, мовленнєвої й метамовної та мовленнєво-діяльнісної підготовки. Виявлення такої взаємодії дасть змогу уточнити роль і місце мовленнєвих навичок та основ мовних і мовленнєвих умінь у розвитку цілеспрямованого, усвідомленого мовлення дітей дошкільного віку, підвищити ефективність освітньо-виховної роботи дошкільного навчального закладу в зв'язку з підготовкою дітей до наступного вивчення рідної мови в школі, з формуванням і розвитком мовленнємислення.

Відомо, що завдання формувати звукову культуру мовлення дітей дошкільного віку полягає у виробленні навичок чітких артикуляцій – дикції, модуляції просодем: регулюванні темпу, тембру мовлення, сили звука, висоти тону, дотримання пауз, тобто у засвоєнні «матерії мови». Це забезпечує фізичний розвиток органів мовлення.

На шостому році життя, коли діти достатньо оволодіють артикуляцією звука, вони розпочинають опановувати вимовну культуру – орфоепічні навички, виразність й доцільність інтонації.

Як набуті дітьми у дошкільних закладах вимовні навички використовуються під час навчання рідної мови у школі?

Відомі методисти М.С. Рождественський, Т.Г. Рамзаєва, М.О. Розумовська, М.С. Вашуленко, М.Р. Львов, Н.Ф.Скрипченко, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова та багато ін. відзначають *наступність зв'язків* між формуванням мовленнємовних навичок дітей у ДНЗ й

подальшим навчанням їх читання та письма у школі.

Так, по-перше, *артикуляційно-фонетичні навички* є найважливішою передумовою для виконання дітьми звукового аналізу, що здійснюється головним чином на слух. Чітка артикуляція необхідна під час осмисленого розпізнавання звуків мовлення та зіставлення їх з буквами.

Навчитися орфографічно грамотно писати дитина може лише в тому разі, якщо чітко артикулює відповідні буквам звуки та інтонує мовлення, координує рухи органів мовлення й руки, що пише. Вимовні навички допомагають оволодіти синтезом різної структури складів, інтонаційним синтезом слів у реченні тощо.

У подальшому навчанні в школі навички вимови потрібні для формування в учнів орфографічної пильності: правильне написання ненаголошеної голосної в корені, префіксі, суфіксі, закінченні; правопис приголосних дзвінких і глухих, м'яких і твердих, уживання м'якого знака й апострофа та ін.

Інтуїтивне вміння вимовляти наголошені й ненаголошені склади є основою для оволодіння логічним наголосом, інтонацією переліку. Інтонаційні навички потрібні для навчання пунктуації у зіставленні її з інтонацією. Учень усвідомлює такі поняття, як сильна й слабка позиція звука, опорне написання, орфограма. Цей процес відбувається значно легше, якщо вчитель спирається на артикуляційні навички дітей, здобуті до школи, якщо орфографічні вправи виконуються паралельно (і в порівнянні) з орфоепічними.

По-друге, лексична (словникова) робота в ДНЗ ведеться з урахуванням розширення активного словника, розуміння значення слів і їх відтінків. Мовлення дітей удосконалюється завжди завдяки інтенсивному збагаченню його тематичними рядами слів під час організації занять з рідної мови, математики, образотворчої та інших видів діяльності дошкільнят: ігрової, трудової, побутової. Словник поповнюється і на основі введення до мовлення дітей логічних рядів слів, розташованих у міру наростання (або зменшення)

абстрагованості смислу, за родовидовими співвідношеннями, наприклад: *вовчок – іграшка – річ; яблуко – фрукт – плід.*

У старшому дошкільному віці мовлення дітей має вдосконалюватися через збагачення його семантичними рядами слів: антонімами (*день – ніч, холодний – гарячий),* синонімами (*бегемот – гіпопотам)*, багатозначними словами (*поля капелюха, зору, пшениці; людина йде, роки йдуть),* омонімами (*коса піщана, дівоча, для заготівлі сіна),* паронімами (*одягти – надягти),* а також фразеологізмами. Це дасть змогу вдосконалювати культуру мовлення, формувати такі її якості, як точність слововживання, виразність, влучність, колоритність тощо.

Для практичного засвоєння семантичних рядів слів дітям досить чути їх у літературно-художніх творах, оперувати ними в дидактичних іграх, спеціальних лексичних вправляннях і доречно вживати в спілкуванні з дорослими та ровесниками.

Практичне оволодіння тематичними, логічними, лексико-семантичними розрядами слів допомагає дітям під час подальшого навчання їх у школі легко розпізнавати лексичні одиниці за сприйнятими в дитячому садку зразками, спираючись на власний емпіричний розмовний досвід, і на цій основі безпомилково ототожнювати лінгвістичний термін з відповідними мовними фактами, а згодом усвідомлювати, про які лексичні явища йдеться.

Установлено: якщо діти дошкільного віку правильно вживають слова, що називають граничні лексичні узагальнення (предметність, дія, стан, ознака, якість, кількість), то вони підготовлені до вивчення, осмислення й усвідомлення лінгвістичного визначення слова, здатні подолати притаманне їхньому мовленню явище «прозорості слова», тобто об’єктивувати звукову форму слова від існуючого поза мовою предмета чи дії.

Засвоєння слів з граничними лексичними узагальненнями є необхідним під час ознайомлення з граматичними категоріями *(м’яч – іграшка – річ – предмет).* «Предмет» – гранично узагальнене поняття (слово). На рівні граматичної абстракції вводяться і усвідомлюються граматичні категорії,

наприклад: *іменник – частина мови, що називає предмет.*

Розвинене мовне чуття, зокрема стосовно розуміння змісту, який розкриває суть лексичного і граматичного значення слів *(вгору – в гору, униз – в низ, розвивати – розвівати)* та їх меж, допомагає дітям у школі оволодівати орфографією, легко засвоїти орфограми, правопис яких заснований на застосуванні правил диференціації лексичних і граматичних значень.

По-третє, відповідно до змісту роботи з формування граматичної будови мовлення в дітей у дошкільному навчальному закладі формують граматичні навички. Розвиток навичок уживання в мовленні всіх граматичних форм рідної мови передбачає попереднє роз'яснення граматичних значень і розвитку мовного чуття. Роз'яснити дітям граматичне значення тієї чи іншої граматичної форми – це означає донести до їхнього розуміння зміст повідомлень чи інформації про навколишній світ, що реалізуються в словосполученнях (наприклад: *учень з ранцем – школяр, у якого на спині сумка з книжками і зошитами)* або в реченнях (наприклад: *синець від удару – з'явився синець на нозі, тому що хлопчик упав і вдарив ногу).* На думку О.О. Леонтьєва, зрозумілим є те, що може бути інакше виражене (Леонтьєв, 2003).

Повідомлення, що передаються реченнями та реальні зв'язки, що відображені у словосполученнях, слід поєднувати з унаочненням, з практичною діяльністю дітей, тобто спиратися на відчуття й розуміння, тоді легше сприйматиметься зміст інформацій про дійсність, що міститься у цих граматичних формах. Саме така інформація й становить сутність осмислення, тобто інтуїтивного розуміння граматичних значень. Паралельно з формуванням граматичних навичок у дітей розвиваються й навички логічного мислення, оскільки за допомогою граматичних форм (словосполучення, речення) виражаються логічні відношення дійсності (часові, причинні, наслідкові та ін.).

Граматичні навички дітей дошкільного віку є основою під час вивчення

граматики та стилістики в школі. Так, інтуїтивне засвоєння у цьому віці словотворчого значення префіксів *без-, за-, при-, пре-, з-(с-), від-, до-* та суфіксів *-ок-, -очок-, -ечок-, -ист-, -іст-* тощо, мимовільне їх запам'ятовування (з якими основами вони вживаються) необхідне під час морфологічного аналізу слів, а також вивчення орфографії.

Якщо в мовленні дітей, які прийшли до школи, є великий запас прийменників і сполучників, значення яких вони засвоїли, вживаючи у словосполученнях та складних реченнях, то це означає, що створено передумови для об'єктивування службових частин мови.

Засвоєння дитиною до початку навчання в школі відмінкових закінчень – запорука об'єктивування їх як граматичних елементів (семантем), що беруть участь у створенні граматичних значень. Якщо яка-небудь з граматичних форм відсутня в арсеналі мовних одиниць дитини, то вона (дитина) не зможе оволодіти вмінням об'єктивувати саме цю граматичну структуру (наприклад, складне речення з підрядним умови), осмислити й усвідомити її як тип складного речення.

І нарешті, доречне вживання дітьми повної, виразної лексики і використання різних видів словосполучень і речень у висловлюваннях створює передумови для успішного розвитку монологічного мовлення, його вдосконалення в школі: усвідомлення поняття «текст», свідомого виокремлення істотних його ознак і виховання культури мови. Що ж стосується дошкільного закладу, то в ньому, щоб підготуватися дошкільного навчального навчання, діти мають оволодіти навичками розповіді, опису та міркування – функціонально-смисловими типами мовлення – які знадобляться для точного вираження власних думок, суджень, власних смислів висновків, почуттів, намірів, настроїв; передачі прочитаного, побаченого, почутого; успішного засвоєння різного за складністю шкільного змісту навчання всіх предметів.

Коли в школі ж розпочинається систематична, що потребує усвідомлення, робота з вивчення ознак тексту, формування вмінь створювати

монологічні висловлювання, доцільно підбирати мовні засоби і здійснювати рефлексію над мовленням, дітям обов'язково стануть у нагоді розвинені в ДНЗ мовленнєві навички продукувати монолог на зразок розповіді, опису, судження. Однак сьогодні, як вважаємо, метамовна підготовка має бути спрямована дещо в інше русло. Акценти слід змістити з формування суто вузькопредметних мовленнєвих умінь (читати, писати), неусвідомленого – *«житейського»* (Л.С. Виготський) – засвоєння мовних понять дошкільниками на використання засвоєних дітьми емпіричним шляхом мовних засобів для розвитку в них пізнавальних умінь: аналізувати, спостерігати, зіставляти, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, тобто виконувати розумові дії, оперуючи мовним матеріалом, необхідним для оволодіння в школі новою для них навчальною діяльністю – учінням.

Як було відмічено раніше, у процесі мовної й мовленнєвої підготовки рідна мова засвоюється різними шляхами: чи завдяки наслідуванню чи методом спроб та помилок, чи іншою стратегією, що спонукають дитину до пошукової активності, в ході якої вона пристосовується до умов комунікації та її мети – утворюється навичка. Надалі вже опанована у практичний спосіб мова підлягає усвідомленому засвоєнню, що може розглядатись як акт свідомої мовленнєвій діяльності чи системи дій наступною їх автоматизацією і уведенням у складніші мовленнєві дії. Під час метамовної (когнітивно-рефлексивної) підготовки варто, на нашу думку, насамперед сформувати у дошкільників елементарні уміння саме в галузі спостереження й аналізу мовних явищ. Для цього дітей треба поступово готувати до усвідомлення й розуміння ознак мовних одиниць, для кваліфікованого підведення їх до істотних усвідомлення мовних понять у школі.

Підготувати дошкільників до засвоєння в школі основ лінгвістичних знань, до сприйняття мови як знакової системи – означає зробити мову предметом аналізу, спостереження, порівняння, зіставлення, синтезу, класифікації, абстрагування; засобом розвитку пам'яті, мислення та уявлення як необхідних засад для оволодіння новою соціальною роллю школяра тощо.

Така метамовна підготовка є відтак практико-теоретичним вивченням мови, пропедевтикою наукових знань про мову, поступовим підведенням дітей до об'єктивування звуків, слів, речень, текстів.

Метамовна (когнітивно-рефлексивна) підготовка передбачає обов'язкову об'єктивацію мови й актуалізацію пізнавальних процесів дітей, що забезпечує надалі успішне засвоєння знань про мову та застосування її у мовленнєвій діяльності (Калмикова, 2008).

2.3. Комунікативний підхід до розвитку мовлення старших дошкільників як забезпечення реалізації принципу перспективності

Вагомою складовою соціальної активності особистості поряд із суспільно-політичною, трудовою, пізнавальною, творчою і професіональною є *мовленнєва активність.* Чотирьом різновидам мовленнєвої діяльності – говорінню, слуханню, читанню і письму – кожна людина щоденно присвячує значну частину свого часу. Як знаряддя, засіб вона включає своє мовлення в якусь діяльність – практичну, частково-практичну або теоретичну (Ладиженська, 1989).

Якщо у дорослої людини мовлення повністю не заповнює собою «діяльнісного акту», то дошкільник супроводжує «голосним мовленням» усі свої дії, розмовляючи начебто сам із собою. З розвитком практичної діяльності, котру дитина супроводжує мовленням, згортається голосне мовлення, воно набуває скороченого характеру й переходить у «шепітне мовлення». Відтак дитина звикає виконувати свої дії мовчки, але мовлення, як і раніше, відіграє істотну роль у її діяльності, тільки в іншій, прихованій формі – формі внутрішнього мовлення.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку й виховання. У цьому зв'язку набуває виняткового значення розроблення питань формування мовленнєвої активності дітей з урахуванням

психолінгвістичної науки, яка розкриває шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення й розвитку мовлення дошкільників.

Щоб накреслити такі шляхи, потрібно передусім з'ясувати, що ж таке мовленнєва активність, а потім зіставити роботу, що проводиться з розвитку мовлення у дитячому садку зі структурою мовленнєвої діяльності та з'ясувати, чи всі складові охоплено цією роботою. Мовленнєва активність в психолінгвістиці розглядається, за Р. Лурія, як застосування мови. Проте застосування мови розвивається у дитини лише в результаті активного відображення дійсності та активного спілкування, на тлі яких і розуміється мова (Лурія, 1998).

О.М. Шахнарович, як вже зазначалося, мовленнєву активність називає мовною практикою дитини і вважає, що компоненти мови вона засвоює поступово в ході мовної практики (мовленнєвого спілкування) на основі предметних дій і предметної діяльності (Шахнарович, 1987).

Оскільки «компетентність» дитини в мові є результатом її застосування (мовленнєвої активності), то в процесі розвитку дитячого мовлення *розвивається*, за О.О. Леонтьєвим, не мова (в традиційному розумінні), а характер взаємодії мовних засобів, що є в розпорядженні дитини, і характер функціонування цих засобів, тобто спосіб використання мови для цілей пізнання і спілкування (Леонтьєв, 1999).

Ось чому навчання рідної мови дітей дошкільного віку є не що інше як навчання мовленнєвої діяльності і навчання мовленнєвого спілкування за допомогою рідної мови. Наведені формулювання навчання мовленнєвої діяльності й спілкування взаємодоповнюють один одного і дають уявлення про специфіку до теоретичного, практичного засвоєння рідної мови.

Мова й мовлення є взаємозв'язаними і взаємозумовленими явищами, хоч і різними за своєю природою, функціями та суттю. Мова – це явище соціальне, знакове, лінгвістичне, а мовлення – індивідуальне, психологічне, фізіологічне. Мовлення є психічною діяльністю людини, психолінгвістичним явищем, а мова – системою одиниць, знаків, складним кодом, засобом,

унаслідок чого й можлива мовленнєва діяльність. Поза мовленням, функціонуванням у мовленнєвій діяльності людини мова залишається суспільно зафіксованою системою знаків, що перебуває у статичному стані до часу її практичного використання мовцем. Динаміка мови можлива лише в процесі діяльності спілкування. Що ж до самого акту спілкування (говоріння), то в ньому мовні засоби посідають чільне, але не провідне місце. В акті спілкування мовні засоби стають потрібними на тому його етапі, коли виникає потреба дібрати їх для оформлення думок. Раніше в акті спілкування цьому явищу передують: а) орієнтування в умовах спілкування, у ситуації, коли виникає мовленнєва діяльність; б) планування і добір змісту висловлювання.

Лише після зазначених дій (або двох фаз мовленнєвої діяльності) мовець відчуває потребу звертатися до мовних засобів, необхідних в останній (третій) фазі, коли обираються конкретні мовні засоби.

Дібрати мовні засоби можна лише тоді, коли в арсеналі довготривалої пам'яті дитини вже нагромаджена їх достатня кількість. Тоді справді можна дібрати з великого загалу саме те, що забезпечує оптимальний акт говоріння, комунікації, тобто дібрати мовні засоби, адекватні спілкуванню. Коли в дитини надто обмежений запас мовних одиниць, їй важко оформити висловлювання, а тому акт комунікації стає неефективним.

Добір мовних засобів – це непроста мовленнєва дія. Важливо дібрати саме такі з них, які забезпечують «зворотний зв'язок», тобто сприйняття і розуміння почутої слухачем (співрозмовником) інформації. Відомий психолінгвіст О.О. Леонтьєв визначив систему мовленнєвих дій в акті спілкування. Він вважав, що людина, щоб повноцінно спілкуватися, повинна вміти, *по-перше,* швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; *по-друге,* правильно спланувати своє мовлення й обрати зміст акту спілкування; *по-третє,* знайти адекватні засоби для передавання цього змісту; *по-четверте,* забезпечити зворотний зв'язок (Леонтьєв, 1997; Психолінгвістичні…, 1974).Тому дітей треба вчити і мови, й мовлення. До

речі, в природних умовах процес оволодіння ними є одночасним і взаємопов'язаним. З одного боку, мова дитини вдосконалюється через засвоєння достатнього мовного матеріалу (слова, словосполучення, речення, структурно різні тексти – розповіді, описи, міркування) – відповідно вдосконалюється й говоріння. А з іншого боку, структура самого акту говоріння, яка стає досконалішою, потребує оволодіння вже новими мовними засобами, досі ще не засвоєними. Вдосконалюються мова та мовлення дитини, а отже, вдосконалюється й процес спілкування; комунікація стає ефективнішою, повноціннішою.

У психолінгвістиці також встановлено, що для повноцінного спілкування людина має уміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, планувати мовлення, обирати зміст акту спілкування, знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту крім того, вміти забезпечити зворотний зв'язок. Кожен акт спілкування становить собою єдність перелічених фаз структури мовленнєвої діяльності (Психолінгвістичні.., 1974).

Аналіз існуючих в Україні чинних програм навчання й виховання в дитячому садку засвідчує, що в основу передбаченого змісту роботи над мовленням дітей покладено не структуру й не види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання та письмо), які мають місце у навчанні рідного та іншомовного мовлення, а одиниці мови (звуки, слова, речення, надфразові єдності – міні-тексти).

Цілком логічно, що під час навчання мовлення у дитячому садку значне місце відводиться накопиченню мовних засобів, засвоєнню мовних одиниць, тобто практичному засвоєнню рідної мови, формуванню мовних засобів для вираження думки. Таке накопичення мовних одиниць є важливим для початкового етапу навчання рідної мови, але воно не має самостійного значення для комунікативної діяльності дитини, тобто під час побудови зв'язних висловлювань кожний суб'єкт не обмежується тільки мовленнєвими засобами, а керується передусім такими екстралінгвістичними мотивами, як

зміст мовлення, завдання висловлювання, умови спілкування. Нині робота над мовними одиницями в дитячому садку не доповнює належним чином систему навчання зв'язного висловлювання. Під час навчання монологічного мовлення застосовують здебільшого репродуктивний метод. Дитячі висловлювання зазвичай будуються на рівні простого відтворення, копіювання мовленнєвого зразка вихователя. Відсутня мотивація мовлення (дитина часто не знає, для чого вона створює те чи те висловлювання, кому воно адресоване), яка обов'язково виникає, якщо розглядати висловлювання в рамках діяльності спілкування.

Отож, завважуємо: в грі діти легко добирають потрібні слова, змінюють їх за особами, числами, відмінками, користуються синонімами й антонімами, доповнюють речення, перебудовують їх, самостійно складають речення на вимогу вихователя; проте прикладають великих зусиль для пошуку необхідних слів та граматичних форм у процесі монологічного мовлення.

Аби реалізувати комунікативний підхід щодо практичного навчання рідної мови дошкільників, потрібно в кожній мовній одиниці визначити комунікативний (функціональний) аспект її засвоєння. Попри це, ефективність роботи над мовою значно підвищиться, якщо в період розвитку монологічного мовлення робота над мовними засобами буде не самоціллю, а здійснюватиметься у межах структури мовної діяльності як один з її елементів – етап реалізації мовлення.

Головна складність навчання мови, зазначав М.І. Жинкін, полягає в тому, що дитина втрачає свою природну комунікативність (Жинкін, 1958, 1966). Щоб цього не сталося, у дитини має з'явитися потреба в комунікації, тобто її діяльність повинна протікати в природних умовах, «народжуватися з потреби» (М.Р. Львов) виражати свої думки, почуття, ділитися ними з тими, хто поруч, передавати інформацію, обмінюватися міркуваннями, намірами, враженнями, прагненнями в процесі соціального життя. Отже, під час формування мовлення дошкільників потрібно дбати про розвиток «потреби в

мовленнєвому самовираженні», у створенні мовленнєвих ситуацій, які б активізували усне висловлення (Львов, 1979, 2002). Мотивацією мовленнєвої діяльності в дитячому садку можуть бути ігрові ситуації, які спонукали б дитину говорити природно: згідно з виконуваною у грі роллю та умовами гри (переконувати, пояснювати, повідомляти, запитувати, уточнювати тощо); ситуації, що спонукають, надихають дітей послухати казку, оповідання; ситуації, що викликають бажання писати листи дітям в інші дитячі садки або хворому другу; ситуації, за яких діти залучаються до бесіди, розмови, розповіді, спілкування, розмірковування.

Процес комунікації не можливий без співрозмовників, різних за рівнем освіченості, тих, які перебувають у різних життєвих ситуаціях. Тому дуже важливо, аби діти навчалися мови у природних умовах спілкування, перебували у мовленнєвій ситуації та орієнтувалися у ній; чітко уявляли свого співрозмовника, основну мету спілкування, тобто вчилися аналізувати мотиви. Адже мотивація й орієнтування обов'язково виникають у природних умовах спілкування й стають необхідними позамовними факторами, від яких залежать зміст, а також мовні засоби висловлення.

Аналіз організації занять, присвячених розвиткові монологічного мовлення, показує, що з мовленнєвої діяльності дитини випадає цільова ланка, пов'язана з постановкою мети, плануванням висловлення. Точніше кажучи, цей необхідний у мовленні дитини момент виконує вихователь. Зазвичай, заняття з монологічного мовлення починаються не з самостійного планування дитиною майбутнього оповідання, опису чи міркування, не з постановки кінцевої мети висловлення, а з поставленої вихователем мети й повідомленням дітям плану, за яким їм потрібно розповідати. Така ситуація, на думку М.Р. Львова, неприродна: план висловлення не слід підказувати, він має народитися в свідомості того, хто говорить, на основі наявного матеріалу, з урахуванням мети, завдань висловлення. Ось чому на заняттях у дитячому садку часто з'являються однотипні, шаблонні, неемоційні і, звичайно ж, позбавлені самостійної думки висловлення дітей.

Відомо, що монолог ніколи не виникає експромтом, він вимагає ретельної, старанної підготовки, цікавих прикладів, послідовності передачі подій. З цією метою у дитячому садку на заняттях з монологічного мовлення потрібно заздалегідь потурбуватися про підготовку суттєвого, багатого, повного і точного за змістом висловлювання, про самостійне планування монологу з урахуванням фактичної мовленнєвої бази в дитини та її соціального досвіду щодо обмірковування логіки побудови мовлення. Завдання вихователя, якщо це розповідь з колективного досвіду, продумати разом з дітьми, про що розповідати спочатку, що говорити згодом і чим закінчити оповідь – все це сприятиме навчанню дітей граматично правильно й логічно оформляти свої думки, реалізовувати діяльнісний підхід до мовлення. Безперечно, чинними програмами виховання і навчання дітей у дитячому садку передбачено роботу з формування звукової культури мови, зі збагачення словника, граматичної будови мови і розвитку зв'язного мовлення. У процесі цієї роботи формуються навички нормованого вживання звуків, слів, словоформ, словосполучень, речень. Основою навчальних дій, за допомогою яких виробляються зазначені навички, є операція наслідування, де вирішальним фактором виступає мовленнєве середовище з розвивальним потенціалом.

П'ятирічні дошкільники загалом оволодівають правильною вимовою звуків, граматичними формами рідної мови. Подальший їхній мовно-мовленнєвий розвиток передбачає а) вдосконалення навичок, зокрема інтонаційних, орфоепічних; б) ускладнення й тематичне розширення слів, що називають предметність, дії, стан, ознаку, якість, кількість, відношення; в) ускладнення граматичних навичок (уживання прийменниково-відмінкових форм, різних структур простих і складних речень); г) навчання дошкільників головно – не тільки правильно, а й доцільно та доречно застосовувати мовленнєві засоби в монологічній мові. Все це необхідно тому, що спонтанне мовлення дитини (говоріння) жорстко детерміноване і не допускає вільного вибору, а якщо і є перебіг варіантів, то він здійснюється автоматично

відповідно до заданих параметрів.

Проте вміння знайти адекватні мовні засоби для передавання змісту є обов'язковим структурним компонентом будь-чиєї мовленнєвої діяльності. Ось чому донести до дітей суть щодо доречності, доцільності мови – це означає практично навчити їх елементів функціональної стилістики з огляду передусім на позамовні фактори: умови спілкування, мету висловлювання, зміст мовлення. У такому випадку мовне тренування дитини набуває комунікативної суті, стає навчальною мовленнєвою ситуацією. За допомогою спеціально дібраного мовного матеріалу вихователь має змогу пояснити дітям доречність, доцільність вживання мовних одиниць, показати, як нормативно вживається та чи інша форма мови у кожній конкретній ситуації. За такого підходу до навчання у дітей починає формуватися контрольоване мовлення, яке потребує навмисного й усвідомленого перебирання варіантів мовних засобів і вибір з них оптимального.

Уміння забезпечити зворотний зв'язок розглядається як один з важливих моментів під час створення мовлення, що має двосторонній характер. Коли в психолінгвістиці говорять про комунікативний або комунікативно-діяльнісний аспект оволодіння або володіння мовою, то в наслідку мається на увазі комунікативність як оптимальний вплив на співрозмовника, слухача, реципієнта (інформанта). Отже, у мовленні завжди присутні мовець і слухач, котрі спілкуються між собою. Мовець завжди орієнтується на слухача, стежачи за його реакцією, робить висновок щодо ступеня граматичної вправності та логічної послідовності свого мовлення. А відтак коригує своє мовлення, намагається бути зрозумілим, тобто налагоджує зворотний зв'язок (розуміння мовлення).

Дуже важливо під час роботи з розвитку мовлення пам'ятати про зворотний зв'язок. З цього приводу потрібно постійно домагатися, щоб жодне висловлювання дошкільників не залишилося без уваги, необхідно практикувати аналіз висловлювань дітей вихователем і товаришами. Аналізуючи висловлення дітей, важливо робити істотні зауваження, вносити

конструктивні пропозиції, змістовні доповнення, всім разом обмірковувати, як можна поліпшити побудову висловлення. Добре, коли однолітки допомагають дитині, що висловлюється, виправляють мовленнєві помилки, радять і сперечаються (дискутують), як треба було б сказати по- іншому, точніше, зрозуміліше, виразніше, повніше. Подібне мовне тренування сприяє розвиткові мовленнєвих здібностей дітей.

2.4. Функціонально-смислові типи мовлення – ірреальність чи реальність? – Проблеми логіки змісту навчання на межі двох перших ступенів освіти

У психології, лінгвістиці й методиці мови типологія мовлення традиційно розглядається в аспекті нормативно-літературних або діалектних особливостей, а також як стилістичний її різновид. Та лише такими нормативно-стилістичними і соціолінгвістичними підходами типологія мовлення не вичерпується. Виникає потреба впровадження в методику розвитку мовлення з урахуванням даних сучасної психолінгвістики досліджень з типологічної структури, системності мови з позицій єдності мови й мислення. Тим більше, що логічною основою мовлення є не нормативно-стилістичні його особливості, які виражають зовнішню форму висловлювання (план вираження), а внутрішньо-типологічна будова.

Загальновідомо, що взаємозв’язок між мислительними процесами й мовними структурами не обмежується лише зв’язком між логічними категоріями й такими одиницями мовлення, як поняття й слово, судження й речення. Отже, завдання методики розвитку мовлення дітей, що враховує теорію типології мовлення, – встановлювати здатність дитячого мислення виділяти взаємозумовлені явища дійсності на вищому рівні, ніж судження, і реалізовувати ці зв’язки у відповідних контекстуальних мовних конструкціях особливих функціонально-смислових типів мовлення, зокрема розповіді, опису та міркуванні. За їх допомогою передаються мовними засобами в

процесі мислення об’єктивно існуючі зв’язки між явищами дійсності, які дитина виражає в мовленні на текстологічно-синтаксичному (надфразовому) рівні. Як найвищий ступінь структурної системи мови в системі синтаксису функціонально-смислові типи мовлення утворюють найтісніший зв’язок з мисленням. У психолінгвістиці доведено, що чим вищий рівень мовної структури, тим багатогранніший зв’язок між мовними та мислительними категоріями. Отже, зв’язок між мовою і мисленням на рівні функціонально-смислових типів мовлення проявляється найповніше та найвиразніше.

Функціонально-смисловий підхід у методиці усного та писемного мовлення забезпечує розвиток у дітей і таких характеристик, як інтонування мовлення, значення та функціонування лексико-граматичних явищ в індивідуальній мові дитини, що не завжди виявляються через словоформи та речення.

Методичні підходи до розвитку мовлення дитини з погляду структурно-лінгвістичної характеристики типів мовлення дають змогу врахувати в практиці навчання своєрідність функціонування речень, граматичних категорій, семантико-смислових одиниць, а також забезпечити контекстуально-структурні умови формування й сполучуваності типів мовлення між собою. Урахування методикою логіко-смислових та структурно-функціональних особливостей типології мовлення відкриває необмежені можливості по-новому підійти до розвитку монологічного мовлення дітей; не мовлення взагалі як недиференційованого суцільного потоку під назвою «монолог», а мовлення у його конкретних функціонально-смислових типах і мовностилістичних варіантах. Отож виділення сучасною лінгвістикою функціонально-смислових типів мовлення дає методистам змогу уникнути уніфікованого погляду на монологічне мовлення як на неподільну, однотипну, однорідну за своїм складом категорію. Спрощений погляд на монолог не завважує специфіки й особливостей монологічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях, а також у різних мовленнєвих інтенціях (намірах) як наслідку відображення дитиною різних об’єктивно

існуючих взаємозв'язків – просторових, часових, причинно-наслідкових та ін.

Таким чином, конструктивний перегляд сучасними методистами існуючих засад розвитку мовлення дітей забезпечує передусім упровадження функціонально-смислового підходу в навчання типології монологічного мовлення дітей.

Такі спроби до розвитку монологічного мовлення свого часу робили, скажімо, Л.П. Федоренко і Г.О. Фомічова – провідні науковці в галузі методики мови ще в 70-ті роки минулого століття в підручнику «Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку» (Методика…., 1984). Але ще раніше у вітчизняній методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку такий підхід не був підтриманий при визначенні змісту розвитку мовлення. І, як наслідок, у дошкільних освітніх закладах досі не ведеться методично організована систематична робота з розвитку монологічного мовлення дітей з урахуванням мовної специфіки кожного з різновидів мовлення: розповіді, опису та міркування.

Водночас у деяких адресованих вихователям і вчителям початкової школи методичних посібниках, у яких згадується про навчання розповіді й опису, практично не розглядаються питання ні про загальносмислове їх значення, ні про мовну структуру, ні про особливості функціонування таких монологічних висловлювань, ні про значення їх для інтелектуального розвитку дітей тощо. Тому в практиці роботи дошкільних навчальних закладів і початкової школи навчають монологічного мовлення взагалі, а не як складової синтаксичної структури мови зі специфікою її різновидів і притаманних їй логіко-смислових функцій у процесі пізнання дитиною зовнішнього світу, спілкування, регуляції власної поведінки, що призводить до стихійно-хаотичного, майже некерованого процесу становлення мовлення дитини.

Методисти без будь-якого теоретичного й методичного обґрунтування вільно користуються термінологією, коли різні типи мовлення називаються

то «розповіддю», то «уривком тексту», то «творами», то « жанрами», то «видами переказу», то «формами переказу» тощо.

У зв'язку з термінологічною невпорядкованістю, невизначеністю і неточністю в розумінні розповіді, опису, міркування у посібниках спостерігається навіть змішування цих понять (описова розповідь, доведення, розповідь за картинкою, доказове мовлення), а тому подаються не завжди лінгвістично коректні методичні рекомендації.

Отож, якщо в методиці розвитку мовлення дітей розповідь, опис і міркування виділяти в особливу лінгводидактичну проблему про суть функціонально-смислової підсистеми мови, то функціонально-смислові типи мовлення слід розглядати як найвищі синкретичні мовленнєві одиниці синтаксичного рівня, в які інтегруються речення для вербалізації зв'язного монологічного мовлення індивіда.

Типологічна теорія мовлення, що може бути представлена в методиці на логіко-смисловій і структурно-функціональній основі, допоможе висвітлити психолінгвістичні питання єдності мови, мислення і мовлення через форму цілісного висловлювання, допомагатиме розв'язувати проблеми структури мови та функціонування цілісного потоку мовлення.

У зв'язку з реалізацією в методиці розвитку монологічного мовлення функціонального-смислового підходу, постає завдання науково обґрунтувати психолінгвістичний і лінгводидактичний його аспекти; впровадити в практику роботи запропоновану класифікацію типів мовлення в їх функціонально-смисловому й мовному оформленні.

У сучасній лінгвістиці сформувалась певна система тлумачення специфіки монологічного висловлювання як мовленнєвого потоку, неоднорідного за своїм складом, що реалізується у типізованих різновидах (розповідь, опис, міркування), що більшою чи меншою мірою притаманні різним літературним жанрам, але самі типи мовлення не тотожні їм. Наприклад, *розповідь* більше характерна епічним жанрам літератури; *опис* – пейзажно-ліричним жанрам; *міркування* – науковим та публіцистичним

творам. Але це не означає, що в усіх перелічених видах літературних творів не використовуються інші типи мовлення. Будь-який цілісний твір не може складатися лише з одного типу мовлення. Зазвичай ознаки, властиві цим різновидам, завжди проявляються комплексно. В реальному звуковому потоці такі типи мовлення – не випадкові відрізки: це контексти з конкретним, визначеним загальносмисловим змістом і відповідним мовним оформленням. Загальносмислові значення з певною мовною структурою типізовані. Отже, вони стали стабільними функціонально-смисловими *типами мовлення.* Ось чому сучасне наукове розуміння їх типології пов'язане з питанням про те, що становить собою мовлення, яке є системою і реалізує мову з погляду її загальносмислового контекстуального змісту, та які різновиди мовлення сформувались у мові для реалізації того чи іншого узагальненого типізованого контекстуально-смислового значення на рівні монологічного висловлювання і в яких мовних формах ці міркування виражаються.

Таким чином, для методики розвитку зв'язного мовлення дошкільнят типологія монологічного мовлення відкриває психолого-педагогічні можливості формувати в дітей з логіко-смислових позицій різновиди комунікативного мовлення з притаманною їм мовною структурою. Гадаємо, що цей аспект проблеми типології монологічного мовлення є досить важливим, оскільки він безпосередньо пов'язаний саме із суттю і призначенням мови як засобу розвитку в дітей мислення та спілкування. Для вираження думок дитина об'єднує поняття в різноманітні синтаксичні структури, в судження, яким у літературно-нормативному мовленні відповідають різні мовні одиниці. Однак цим не завершується в дітей процес мислительних зв'язків і створенім структур для мовленнєво-мисленнєвого оформлення й експлікації думок.

У процесі мислення діти встановлюють смислові зв'язки між судженнями (а в мовленні – між реченнями) на основі тих реальних об'єктивних взаємовідношень між явищами, що існують насправді. У процесі

такої інтелектуальної і мовленнєвої діяльності дитина засвоює моделі загально-смислових комплексів, які традиційно склалися і які відповідно реалізуються у більших від речення синтаксичних побудовах – у надфразних структурно-змістових єдностях.

Смислові єдності в дитини неминуче оформлюються й існують на основі виділення логіко-смислових відношень і функціонують у зв'язному монологічному мовленні за допомогою мовних одиниць. Узагальнення, логіко-смислове спрямування дитячого висловлювання, що виражається різними синтаксичними структурами, закономірно повторюється, змінюючись тільки тематико-семантично та конкретно-структурно. Засвоює дитина зразки структури висловлювання з мови дорослих, засобів інформації, мови дитячої художньої літератури, де різний конкретний тематичний зміст єдності зберігається в узагальненому, логіко-смисловому значенні.

Діти сприймають дійсність у її одночасних, послідовних явищах, що перебувають у причинно-наслідковій залежності. За допомогою мови діти виражають ці темпоральні (часові) чи каузальні (причинно-наслідкові) мислительні процеси, закріплюючи їх у певних стабільних синтаксично-змістових структурах (моделях).

Такі загальносмислові текстові цілісності відповідно до характеру мислительних зв'язків в одних випадках є переліченням одночасно існуючих явищ, *їх* ознак, властивостей, тобто *побудовою опису предмета* в широкому розумінні. Наприклад: *«Лялька Катруся гарна. У неї платтячко рожеве, світле волосся. У Катрусі очі блакитні. Немає бантика, є шкарпетки ... туфлі на шнурки зав'язані*» (Іра С. – 5 р.). В інших випадках загальносмислові синтаксичні єдності виражають у мовленні дітей послідовні дії або стани, які перебувають в розвитку й динаміці, що відповідає моделі розповіді. Наприклад: *«Я з татом і мамою поїхав на дачу. Там ...ми збирали огірки, пололи бур'ян. Потім ми з татом купались в річці. Тато плавав. Потім, коли позагоряли, ми пішли до будиночка. Обідали. Я грався з Сашею і Колею. Вони мої друзі. Коли я приїжджаю, ми завжди*

граємось. Увечері з мамою й татом поїхали додому ... електричкою» (Володя Т. – 6 р.). Ще в інших випадках логіко-смислові мислительні процеси реалізуються в дітей через причинно-наслідкові відношення, що оформляються засобами мови за типом міркування.

Наприклад: *«Я не дам Лисичці цукерку, тому що вона погана, шкідлива й хитра, вона з'їла Колобка»* (Сергійко Ш. – 4 р).

Конкретний зміст дитячих узагальнених висловлювань залежить від життєвого, мовного й мовленнєвого досвіду малюків.

У дитячому мовленні на емпіричному рівні формуються певні логіко-смислові й структурні типи монологічного висловлювання, які використовуються ними як мовні моделі в процесі спілкування. Але такі типи зв'язного мовлення дітей досить поверхові. Вони потребують удосконалення і в логіко-смисловому, і в структурно-синтаксичному, і в лексико-граматичному аспектах. Лише певною мірою і в окремих випадках вони наближаються до усталених у літературній мові типів висловлювань, тобто наближаються до надфразових єдностей у вигляді *розповіді, опису* й *міркування***.**

Серед причин, що зумовлюють відсутність у дитячому мовленні досконалих висловлювань типу *розповіді, опису* або *міркування***,** є передусім недосконаліть традиційної методики розвитку монологічного мовлення взагалі й відсутність у ній конкретного мовного (синтаксичного) матеріалу, який допомагав би будувати висловлювання за певними структурами залежно від того, які мислительні зв'язки встановлює дитина: чи перелічує одночасні явища, чи послідовні дії, що розвиваються, чи причинно-наслідкові відношення. У будь-якому випадку (і коли дитина описує явища й дії, і коли розповідає про них, і коли міркує) їй завжди потрібна *кваліфікована мовна й мовленнєва допомога* в доборі необхідних для різних функціонально-смислових типів мовлення словосполучень та речень.

Головний недолік традиційної методики розвитку монологічного мовлення полягає в тому, що в ній значна роль відводиться навчанню дітей

розвивати сюжетну лінію, а не логіко-структурну й мовну модель дитячого потоку мовлення. Методисти недооцінюють й ігнорують підходи, за яких речення в дитячому мовленні об'єднувались би відповідно до нормативних логіко-смислових і мовних закономірностей.

Навчання дітей функціонально-смислових типів мовлення з урахуванням їх специфіки – не самоціль. У реальному потоці мовлення (у повідомленні) представлені не окремі речення, ізольовані одне від одного. їх комплекси об'єднані тією чи іншою загально-смисловою темою й відповідними мовними одиницями та структурами. Межі таких комплексів залежать від мікротематичних завдань. Схарактеризуємо текст Б. Харчука «Орлині води». Цей контекст складається з кількох частин відповідно до логіко-смислового їх змісту. Спочатку він становить собою повідомлення про явища й дії, що існують одночасно: *«Під лісовим урвищем повно криничок. Вони й утворюють озеро. Гарно тут, незаймано. На кручі стоять липи, дуби, а внизу повниться озеро. Береги заросли травою, і воно виливається, дзюркотить собі річечкою в лепесі й очеретах. Глибоке, чисте. Вода смачна: п'єш її – і, здається, здіймаєшся на крилах – дає таку силу. Та й холодна ж, яка! Ніщо, крім водоростей, у ній не водиться. У ясний день озеро цвіте. В його глибині відбиваються небеса, у нього заглядають липи й дуби, заманюючи листям і цвітом, а безліч водоростей, ввібравши в себе усі барви світу, ворушать своїми кошлатими бородами й дивують, і ваблять. Дивишся й не можеш надивитися». Потім йдеться про дії, що розвиваються: «Серед літа раннім ранком тут чути вишуми багатьох крил. То летять орли зі своїми орлятами. Молоді виводки щойно оперилися, щойно здійнялися на крила. То старі орли приводять їх сюди купатися. Склавши крильця, орлята пірнають в озеро. А скупавшись, із клекотом шугають угору, щоб ширяти у висотах ...» Далі автор використовує міркування. «Буває, що й немолодий орел теж кидається в озеро, а тоді здіймається й летить – так він лікує свої старощі й немощі. Ось чому і кринички під лісовим урвищем, і озеро, й річечку, яка з нього витікає, називають Орлиними водами».*

Таким чином, в *опису, розповіді й міркуванні* реалізуються загальносмислові теми, варіюючи в різних мікротематичних контекстах. Тому дітей треба вчити окремо опису, міркування й розповіді, оскільки в контамінації (поєднанні) вони утворюють висловлювання (повідомлення).

Можливість вираження дитиною комплексу думок через уживання функціонально-смислових типів монологічного мовлення пояснюється властивістю мислення виділяти в процесі пізнання дійсності явища з темпоральними і каузальними зв'язками. Узагальнені логіко-мовленнєві комплекси, які *виражають* послідовність, одночасність і причинно-наслідкову залежність реальних явищ і які виникають у мисленні дитини на основі відомих їй фактів або через абстрактне зіставлення за аналогією, закріплюються у різних мовних структурних моделях у вигляді монологічних типів мовлення (опис, розповідь, міркування). Вони є мінімальними одиницями монологічного висловлення, якими мають оволодівати дошкільники під керівництвом вихователів, методистів, батьків.

Отже, монологічним мовленням дитини слід вважати *повідомлення* у формі зв'язного цілісного потоку, який утворюється з кількох речень, що виражають судження й об'єднані загальносмисловим значенням та структурою певного функціонально-смислового типу. Однак важливо зазначити, що діалогічне висловлення, в якому використовується запитальна й спонукальна інтонація, не виражає суджень і не є формою повідомлення, оскільки запитальні й спонукальні речення вступають у структурні й смислові зв'язки за законами діалогу, а не повідомлення.

Важливим для вдосконалення методики розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку з позиції функціонального підходу є з'ясування логічної основи типів мовлення. У логіці, психолінгвістиці вважається, що логічною основою різних типів мовлення, як і речень, є категорії думки у вигляді дитячих суджень. Складніші логічні побудови – *умовиводи* – виникають у мисленні дитини як результат об'єднання суджень за наявності причинно-наслідкових відношень між явищами реального світу.

Проте загальносмислові зв'язки в різних моделях монологічного мовлення з'являються не лише тоді, коли дитина виділяє причинно-наслідкові відношення. Вони виникають за наявності певних змістових відношень між співіснуючими фактами та ознаками речей тоді, коли мислення дитини спирається на об'єктивні форми існування матерії у часі й просторі.

При сприйнятті й відображенні дитиною фактів дійсності, що змінюються, її мислення набуває форми динамічних різночасних логем, які відповідають у мові *тексту-розповіді.* Таким чином, часові логеми виражають *послідовність* існування явищ, що змінюються одне другим; вони пов'язані з категорією часу. У випадку відображення дитиною *одночасних* явищ виникають синхронні логеми, які оформлюються в мові як *тексти-описи* і, позначаючи одночасність, виражають порядок розташування об'єктів, що співіснують «тут і тепер»; вони пов'язані з категорією простору. Коли дитяча свідомість проникає в закони зумовленої взаємозалежності явищ, тоді її мислення реалізується у формі умовиводів, які в мовленні відповідають *тексту-міркуванню.*

Отже, навчити дітей стабільних надфразних структур у формі *розповіді, опису й міркування* – це означає розвинути в їхньому сприйманні розуміння різних мовних одиниць, необхідних для побудови всіляких типів висловлювань.

За словами П.М. Сеченова, в мисленні об'єкти існують у трьох формах: а) як члени родинних груп класифікаційних систем; б) як члени просторової сполучуваності; в) як члени послідовних дій у часі.

Коли дитина в процесі узагальнювальної мислительної діяльності відображає причинно-наслідкові зв'язки між явищами та зв'язки одночасного виявлення ознак в об'єкті, а також і факти, що послідовно розвиваються, в неї формуються «логічні ланцюжки суджень» (Чесноков, 1967). Тобто на логічній основі будуються не тільки міркування, а й опис і розповідь. Хоча зв'язок між судженнями в опису й розповіді інший, ніж у міркуванні, проте логічною основою опису, розповіді й міркування (усіх функціонально-

смислових типів мовлення дитини) залишаються мислительні процеси, за яких судження, що формуються, об'єднуються між собою в різні логеми: одночасні, різночасні й причинно-наслідкові.

Дитячі судження безпосередньо пов'язані з об'єктивно існуючими відношеннями: останні відображені в свідомості дитини за допомогою емпірично засвоєних логічних законів тотожності, суперечності, вилученого третього й достатньої підстави.

Якщо дитина, набуваючи життєвого досвіду, з певних причин не оволодіває прагматично згаданими вище законами, то в її мовленні з'являються як нелогічні, неправильні міркування, так і нелогічні описи й розповіді, що в дитячому садочку класифікуються як недосконалі, помилкові, як невміння дитини зв'язно висловлюватись.

Коли дитина практично навчається логічно розмірковувати й правильно висновувати, тоді можна вважати, що вона оволоділа *«формами логічної побудови думок»* (Арутюнова, 1982; Савінов, 1958). Думки людини, що відображені в мисленні, характеризуються узагальненим смислом, мають певні форми, а також сталі мовні структури. Ось чому дуже важливо допомогти дітям засвоїти усталені мовні засоби, характерні для різних функціонально-смислових типів мовлення, оскільки саме вони як мовні одиниці узагальнюють і оформляють думки, саме в тих (мовних засобах) «доконується думка» (Виготський, 1982).

Усвідомлені причинно-наслідкові об'єктивні зв'язки між явищами реальної дійсності дітям завжди складніше сприйняти й передати в зв'язному монологічному мовленні, ніж одночасні й послідовні в часовому аспекті, оскільки останні (на відміну від причинно-наслідкових) прозорі для розуміння, хоча, без сумніву, вони також потребують логічного осмислення; каузальні ж зв'язки приховані, безпосередньо не сприймаються дітьми, потребують вищого рівня абстрагування й інтелектуально-емоційної уваги.

У функціонально-смисловому відношенні монологічне мовлення дитини виражає різні повідомлення і, закономірно, що вони не можуть бути

однотипними, адже об’єктивна дійсність відображається в свідомості мовця й виражається у його висловлюваннях різними своїми гранями. Коли дитина описує ведмедика, їй достатньо бачити іграшку й перелічити зовнішні ознаки цього предмета. Дитина описуватиме не самого ведмедика, а розповідатиме історію, яка трапилася з ведмедиком. Для цього дитина повинна уявляти дії ведмедика, що розвиваються в часі *(йшов лісом, зустрів мисливця й песика, знайшов пасіку, наївся меду* тощо). Щоб міркувати, наприклад, чи втік ведмедик від песика, дитина має знати, хто з тварин швидше бігає, їхні звички, тобто об’єктом дитячого мовлення стають такі ознаки або дії, які треба, по-перше, виявити й, по-друге, зіставити інформацію у причинно-наслідковому відношенні.

Отож характер об’єкта повідомлення може бути різним, чим і зумовлений вибір того чи іншого типу монологічного висловлювання. Розгляньмо співвідношення типу мовлення й характеру об’єкта повідомлення на прикладі художнього тексту для дітей

А. Григорука «Півень»: «*Ходить Півень-молодець, на голові гребінець. Ніс гостренький, хоч куда, а під носом – борода. Ніс у півня долотцем, хвіст у півня – колісцем. На хвості у нього взори, на ногах у нього шпори. Шпорами Півень порох розгрібає, кури з курятками скликає:*

– Курочки-хазяйки! Пістренькі, рябенькі, гарненькі, біленькі кудкудалочки!»

У цьому контексті бачимо перелічення зовнішніх ознак і дій півника. Об’єктом мовлення фрагмента є *предмет* (у широкому розумінні), а мовлення має характер опису.

У наступному фрагменті наведеного прикладу об’єктом мовлення є предмет у причинно-наслідковому відношенні до іншого предмета: « – *Збирайтеся кури з курятками, із півнятками, я вам зернятко знайшов, ось яка моя любов!»*. Це причинно-наслідкове висловлювання є міркуванням, оскільки в ньому доводиться наявність дії і стану (дарую мою любов) на основі причинних зв’язків з іншими діями (знайшов зернятко). В міркуванні

об’єкт мовлення має абстрагований характер як відношення між діями.

Ось уривок тексту, в якому об’єктом мовлення є послідовні дії й стани, що розвиваються: *«Кури з курятками збирались, розкудкудакалися, посварились і зернятком не поділилися. Півень-когутик... рідню помирив: цю – за хвіст, ту – за дзьоб, сам зернятко вхопив, з їв, на пліт підлетів, крилами замахав на все село закричав: – Ку-ку-рі-ку-у!»* – представляє собою *повідомлення-розповідь.*

Усі запропоновані контексти є прикладами функціонально-смислових типів мовлення. Отже, важливим для методичної науки є лінгвістично коректна допомога дитині в розвитку мовлення, у виборі нею *повідомлення: опису, розповіді* чи *міркуванні* (залежно від характеру об’єкта дитячих думок, суджень) тих чи інших мовних засобів, що відповідають нормам літературної мови та зумовлюють особливості мовної форми різних типів зв’язного мовлення.

Розгляньмо фрагмент тексту, що за типом є описом: *«Мліє степ у малинових променях передвечірнього сонця. Мліє й сходить до неба степова імла – теж малинова. А тумани щезають, розвіваються синіми та теплими вітрами й вітерцями».* У ньому перелічуються одночасні дії й ознаки предметів.

Перебудуємо певним чином тему уривка з оповідання Г. Тютюнника «Небезпечний приятель», тобто трансформуємо *опис* на *розповідь***,** склавши динамічний розповідний контекст, у якому дії розвиваються в логічній послідовності, а не в статиці, як в опису, а тому і факти значною мірою зміняться, наприклад: *«Млів степ у малинових променях передвечірнього сонця. Мліла й сходила до неба степова імла – теж малинова. Щезали тумани. Розвіювалися вони синіми та теплими вітрами й вітерцями».*

Змінимо ще раз фрагмент наведеного вище прикладу: *«А тумани вже давно щезли: отже, вони розвіялися синіми та теплими вітрами й вітерцями».* У цьому *міркуванні* робиться висновок про погоду, виражаються причинно-наслідкові вивідні відношення, яких не було ні в опису, ні в

розповіді.

Маємо наступне: у першому прикладі – предмети і дії з їх ознаками; в другому – дії, що розвиваються, змінюються; у третьому – причинно-наслідкові зв'язки, які стимулюють трансформацію фактів, про які йшлося. Отож зміна характеру об'єкта мовлення приводить до зміни змісту тексту та типу мовлення.

Таким чином, обов'язковою умовою зміни різновиду надфразної цілісності є зміна характеру об'єкта мовлення. Це загальне, логічно-поняттєве значення виражається в тому, що в будь-якому *опису перелічуються ознаки* в широкому розумінні; в будь-якій *розповіді повідомляється про дії, що розвиваються,* що змінюються, або про дії чи стани, що уточнюються; у будь-якому міркуванні необхідне повідомлення у вигляді висновку, до якого дійшов мовець на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами.

Тому в процесі навчання кожного з монологічних типів мовлення (розповідь, опис, міркування) слід ураховувати їх загальнопонятійні значення, диференційований, певний характер об'єкта мовлення та специфічні мовні засоби вираження.

Типи мовлення діти інтуїтивно виділяють з потоку мовлення дорослих на основі притаманного їм відчуття й сприймання мови, що формуються і поглиблюються у процесі емпіричного засвоєння цілісних надфразних єдностей. Типізовані монологічні композиції у процесі розвитку дитячої мови закріплюються у сталих мовних побудовах, що стають невід'ємною формою для кожного різновиду дитячого монологічного мовлення за умови, якщо методика передбачає для сприйняття дитиною зразкові тексти, виключно літературно-нормативні зразки, що враховують як специфіку синтаксичних моделей, так і граматичне та мовностилістичне оформлення типів мовлення.

Які граматичні категорії засвоює дитина в процесі практичного оволодіння різними типами надфразних монологічних композицій?

Якщо методика побудована на врахуванні особливостей типів мовлення, що проявляється у своєрідному функціонуванні речень, граматичних категорій, то діти, по-перше, оволодівають різними засобами вираження предикативності у видочасових формах дієслів; по-друге, опановують способи і форми дієслів і, по-третє, оволодівають засобами реалізації модальності взагалі. Такі граматичні форми потрібні для вираження змінності, динамічності розповіді та статичності (буттєвості) опису.

Засвоюють діти і відносне значення категорії часу, що виконує структурно-типологічну функцію. Відносний час, тобто значення послідовності або одночасності дії, як граматична ознака стимулює у дитячому мовленні динаміку розповіді або статику опису.

Велику роль в оволодінні дошкільниками різними структурно-змістовими типами мовлення відіграє категорія видів дієслів. Дієслова доконаного виду засвоюються при вираженні значення завершеності дії або миттєвості, а недоконаного виду – при передачі довготривалості чи повторюваності дії. Ці форми дієслів є засобами мовлення, через які реалізується значення динамічності чи статичності (буттєвості) змісту надфразних цілісностей.

Практично діти на інтуїтивному, аналогійно-чуттєвому рівні під час лінгвістично коректного навчання оволодівають і категорією модальності в різних її значеннях. Це відіграє істотну роль в оформленні різних типів дитячого мовлення. Пряму модальність, яка виражає реальність фактів, їх наявність, діти засвоюють пізніше, ніж модальність з усім розмаїттям значеннєвих відтінків (наказ, бажання, можливість тощо), що вживаються для побудови описів.

Речення на позначення дій чи ознак зі значенням необхідності й обов’язковості діти вживають при оформленні розповіді, а за наявності причинних зв’язків – у міркуванні.

Різні типи структур монологічного мовлення діти засвоюють і в

процесі оволодіння синтаксичними категоріями: порядком слів, однорідністю і неоднорідністю змістових частин (у протиставленні опису розповіді), деякими сполучниками із значенням чергування, виникнення і зіставлення для оформлення розповіді; причинно-наслідковими формантами в міркуванні; типологічною тональністю, що диференційовано притаманна кожному типові монологічного мовлення.

У розвитку мовленнєвих навичок дітей оформляти різні типи монологічного зв'язного мовлення велике значення має засвоєння і лексико-семантичних одиниць. Діти оволодівають різними семантичними групами дієслів із значенням послідовності, повторюваності, одноразовості, миттєвості дій, якщо вони чують від дорослих доречні мовні зразки різних монологічних типів мовлення, що структурно оформлені у вигляді певної системи мовних засобів для вираження їх структурно-диференційованого загальнопоняттєвого змісту надфразних комплексів.

У мовленні дітей, з котрими послідовно, доступно й наполегливо проводиться робота з їхнього логіколінгвального розвитку, простежуються навички актуального членування речень зв'язного мовлення. Висловлювання таких дітей уже дають змогу з'ясувати, який зміст має безпосередньо попередній контекст, і що нового вносить наступний.

Таким чином, у типологічних структурах достатньо розвиненого зв'язного мовлення окремих дітей використовуються ті ж лексичні, стилістичні, синтаксичні й граматичні категорії, що і в реченнях. Тільки в різних типах мовлення вони мають значення, коли співвідносяться з іншими реченнями, а не стосуються окремо взятого речення. У складі монологічних типів мовлення дітей вони набувають вторинного аспекту функціонування, що має істотне структурно-типологічне значення. Ось чому важливо вже в дошкільному закладі та в родині підходити до практичного формування монологічного мовлення дітей не як до навчання потоку говоріння взагалі, а з позиції оволодіння дітьми функціонально-усвідомленим звуковим потоком мовлення з увагою до типізованих різновидів, а також засвоєння ними

предикативних, лексико-граматичних, синтаксичних категорій у їх текстуальному функціонуванні. Тобто потрібно застосувати функціонально-смисловий підхід до монологічних типів зв’язного мовлення.

У реальній практиці роботи та в навчально-методичній літературі терміни «розповідь», «опис», «міркування» до цього часу використовуються без достатнього психолінгвістичного обґрунтування. Як наслідок, ці поняття майже не диференціюються і досить часто супроводяться неправильними методичними рекомендаціями та поясненнями.

РОЗДІЛ ІІІ
СТАН ВОЛОДІННЯ РІДНОЮ МОВОЮ ТА РОЗВИНЕНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ)

3.1. Психологічний і психолінгвістичний аналіз розгорнутого усного висловлення дітей

Проблема розвитку усного мовлення дитини дошкільного віку була предметом дослідження багатьох психологів і лінгвістів. Серед них слов'янські вчені: Б.Ф. Баєв, І.К. Білодід, В.І. Бельтюков, П.П. Блонський, А.М. Богуш, Бодуен де Куртене, Е.Д. Божович, Л.А. Булаховський, О.М. Гвоздєв, І.М. Горєлов, Д.Б. Ельконін, МА. Жовтобрюх, С.Ф. Жуйков, О.В. Запорожець, Е.І. Ісеніна, М.М. Кольцова, Г.С. Костюк, Т.О. Ладиженська, Р.Е. Левіна, Н.І. Лепська, М.Р. Львов, О.С. Мельничук, Н.О. Менчинська, В.О. Петрова, Г.М. Розенгарт-Пупко, С.Л. Рубінштейн, В.М. Русанівський, І.О. Сікорський, Ф.О. Сохін, Т.М. Ушакова, О.С. Ушакова, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова, С.Н. Цейтлін, О.М. Шахнарович та американські і західноєвропейські: Т. Бівер, Л. Блум, Р. Браун, М. Брейн, Дж. Брунер, В. фон Гумбольдт, С.М. Ервін-Тріпп, Дж. Катц, А. і Е. Кларк, В. Леопольд, Д. Макніл, Дж. Міллер, К. Нельсон, Б. Скіннер, Д. Слобін, Дж. Фодор, Н. Хомський, І. Шлізен, С. і В. Штерн, Р.О. Якобсон та ін.

Зазначені дослідження присвячені різним аспектам розвитку мовлення, але у своїй більшості спрямовані тільки на *лінгвістичний* опис послідовності появи в говорінні дитини тих чи інших мовних фактів, на кількісний аналіз їх та інші мовні аспекти мовленнєвої діяльності дитини. На думку О.О. Леонтьева, спрямований в один бік лінгвістичний підхід, характерний для більшості традиційних робіт, присвячених вивченню дитячого мовлення,

що переважає в американській науці та в працях психолінгвістів трансформаціоналістського спрямування, не надає достовірної інформації щодо реального взаємозв'язку і внутрішньої зумовленості послідовних етапів розвитку мовної здібності дитини (Леонтьєв, 1974).

Якщо ранній онтогенез дитячого мовлення представлений у психологічних і психолінгвістичних дослідженнях достатньо повно (В.І. Бельтюков, С.Р. Боскіс, Дж. Брунер, І.Н. Горєлов, О.В. Запорожець, М.М. Кольцова, Н.І. Красногорський, Н.І. Лепська, О.Р. Лурія, Н.О. Менчинська, Г.М. Розенгарт-Пупко, О.М. Шахнарович, Н.Х. Швачкін), то онтогенез і генезис мовленнєвих висловлень дитини дошкільного віку (діалогічні та монологічні) взагалі, а також процес породження говоріння, сприйняття й розуміння мовлення зокрема, залишається дослідженим не достатньо, хоч і є солідні експериментальні розвідки психологічного спрямування (П.П. Блонський, Д.Б. Ельконіна, М.І. Жинкін, О.Р. Лурія, Н.О. Менчинська, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович).

Експериментальні дані результатів власного дослідження свідчать, що усне мовлення дитини як однієї з форм розгорнутого мовлення має свої специфічні особливості, які проявляються по-різному в діалогічних та монологічних висловленнях. Усне мовлення дитини протікає в трьох основних різновидах: 1. У формі вигуку, що не є справжнім мовленням, а тільки засобом передачі будь-якої експресії – повідомлення про дію та стан (чи процес) за допомогою кодів мови; вони є афективними мовленнєвими реакціями, що виникають мимовільно, – як відповідь на несподіване, дивовижне (чи цікаве) явище. 2. Як діалогічне мовлення, яке здійснюється або як відповідь на запитання, або як розмова. 3. У формі монологічного мовлення, що реалізується в різних функціонально-смислових структурах: *розповіді* (для передачі часової послідовності дій) або *опису* (для характеристики людей, явищ, станів, дій, що існують одночасно) – відображення темпоральних зв'язків, а також *міркування* (для вираження каузальних відношень) – відображення причинно-наслідкових зв'язків.

Діалогічне мовлення дітей має своєрідну структуру. Зазвичай воно не народжується, не виникає з готового внутрішнього мотиву, задуму дитини-мовця, оскільки в період діалогу мотив, що спонукає до висловлення, утримується в питанні тієї дитини, котра запитує, а не у внутрішньому задумі самого мовця. Відповідь іншої дитини на поставлене запитання залежить від того, про що запитав співрозмовник (перша дитина). Тобто процес висловлення виконують дві дитини.

Важливою особливістю діалогічного мовлення дітей є те, що дитина, яка відповідає на запитання, знає, про що йдеться, знає тему бесіди, її зміст. Крім того, розмова між дітьми завжди відбувається у певній ситуації, знання якої є суттєвою ознакою, яка й визначає граматичну будову усного діалогу.

Віковою особливістю діалогічного мовлення дітей є входження в нього поруч з мовними компонентами, що виражаються в граматичних структурах, ще і низки позамовних компонентів, які досить яскраво представлені в дитячих діалогах (міміка, жести, деякі засоби інтонації, паузи тощо).

До специфічних характеристик діалогічного мовлення дошкільників відноситься граматична неповнота, за якої окремі частини пропускаються, підміняються або ситуацією, що мається на увазі, або жестами, мімікою, інтонацією (Психолінгвістичне явище опускання окремих елементів граматики в процесі мовлення відоме в мовознавстві під синонімічною назвою «еліпс»).

Констатуючи ту допустиму неповноту вживання граматичних засобів, яка характерна для діалогічного висловлення дітей, виділимо істотні компоненти цієї форми мовлення. По-перше, це варіанти діалогів, у яких у скороченій та згорнутій формі реалізується висловлення. У них ситуаційні й жестово-інтонаційні компоненти мають максимальне супровідне значення. І, по-друге, це варіанти, що представляють повне, розгорнуте діалогічне висловлення, у якому акценти зміщуються з симпрактичних на синсемантичні, або граматичні розгорнуті мовленнєві структури.

Спостереження над діалогами дітей та їх змістовий і структурно-

граматичний аналізи свідчать, що використання того чи іншого варіанта діалогу дітьми не є суто віковою характеристикою їх, і немає однозначної відповідності між симпрактичними (ситуаційно-жестово-інтонаційними) різновидами діалогу (як найпростішої форми), можливостями його побудови саме дітьми молодшого дошкільного віку (як це вважається в дитячій психології) та розгорнутими діалогами – як сформованішими та досконалішими здібностями дітей старшого дошкільного віку відтворювати повні, розгорнуті форми усного діалогічного мовлення. Наше дослідження також переконує в тому, що дитячі діалоги аналізувалися або лише в зіставленні з монологом, або лише стосовно до дорослої людини, що не давало змоги повно уявити специфіку діалогічної форми дитячого мовлення. Дослідження по відношенню до діалогу дітей дошкільного віку велися без урахування «темарематичних» особливостей їх діалогу (Скалкін, 1989; Слама-Казаку, 1961; Якубинський, 1928).

Важливим показником використання дітьми того чи іншого варіанта діалогу залишаються особливості ситуації спілкування. Так, у ситуації, коли діти п’яти років, очікуючи в груповій кімнаті лікаря, обмінюються стислими репліками: *«Йде?» – «Так!» – «Який?» – «Зубний».* Такі діалоги зрозумілі лише тоді, коли ситуація розмови (факт очікування) відома всім дітям – співрозмовникам, для котрих тема розмови, відома дітям, перебуває поза мовленнєвим висловленням – присутня імпліцитно, тобто приховано, що й дає змогу дітям розуміти одне одного. Головним змістом розмови є «рема» висловлення, тобто нове, що стає відомим про очікуваного лікаря. Проте й зміст «реми» не повністю матеріалізується в мовлення. І замість розгорнутої відповіді *(«Напевно, до нас іде зубний лікар»)* дитина відповідає: *«Зубний»*. Тобто граматична повнота є зайвою, а зовнішня граматична неповнота діалогічного говоріння компенсується знанням конкретної ситуації, в якій здійснюється цей інформаційний процес.

Скороченість діалогів спостерігається в дітей старшого дошкільного віку навіть і в складніших за змістом формах діалогічного мовлення. Так,

після прочитання розповіді К.Д. Ушинського «Разом тісно, а порізно скучно», яке потребує від дітей встановлення моральних та причинно-наслідкових зв'язків, відповідь на запитання вихователя «*Чи сподобалось Вам оповідання?»* була такою: *«Так», «Сподобалась»*. Фрагментарність, нерозгорнутість, граматична неповнота відповіді в цій ситуації залишається (повністю виправданою тим, що головна тема діалога відома всім дітям.

Доказом відсутності прямої залежності того чи іншого варіанта діалогу дитини від віку слугує і такий приклад, коли майже всі трирічні діти дали граматично розгорнуту відповідь на запитання, що вони їли на сніданок, на обід, на вечерю. Повнота діалогічного мовлення малюка забезпечувалася двома компонентами діалогу: запитанням, з одного боку, та знанням ситуації – з іншого: *«Я їв суп.., кашу, котлети.., пив компот»*.

У багатьох прикладах діалогу дітей (незалежно від віку) граматична неповнота говоріння повністю доцільно компенсується різними позамовними факторами. Так, відповідаючи на запитання вихователя *«Куди ти, Юро, поклав кубики з розмальованими картинками?»,* хлопчик шести років каже, показуючи жестом на шухляду шафи: *«Ось сюди – в шафу»*.

Результати досліджень, проведених у різних вікових групах дошкільного закладу (за методикою спостереження і фіксації у природних умовах, а також наступного психолінгвістичного аналізу з урахуванням тема-рематичних компонентів і специфіки ситуації спілкування), засвідчують, що діти дошкільного віку в процесі діалогу легко орієнтуються в ситуації спілкування. Навіть тоді, коли їхні стислі відповіді (типу *«Там», «Не хочу»* тощо), які самі по собі не мають сталого самостійного значення, зрозумілі дітям у розмові, в якій відображується ситуація спілкування. Діти на інтуїтивно-телепатичному, підсвідомому (неусвідомленому) рівні вловлюють предмет розмови (її тему) і основний її зміст (нову інформацію, рему), навіть і тоді, коли рема не повністю подається в розгорнутому говорінні. Діти доречно використовують різні за ступенем і рівнем повноти, розгорнутості варіанти відповідей у своїх діалогах, доцільно оперуючи залежно від ситуації

і теми спілкування лексико-граматичними та симпрактичними (позамовними) засобами.

Спостерігались і такі оказіональні (позанормативні) ситуації спілкування вихователя з дітьми, коли дитина намагалась давати в діалозі стислу, згорнуту відповідь на запитання: *«Чи смачним пирогом пригостили дітей?»* (Вихователька неусвідомлено вимагала від дітей нібито з метою «навчання мовлення» відповіді повним реченням типу: «*Сьогодні дітей пригостили смачним пирогом»).* Ситуація ще більше погіршувалася тим, що вихователь у своїх необґрунтованих вимогах-завданнях використовувала терміни метамови *(«Скажи повним реченням»),* які зовсім ще незрозумілі дошкільникам.

Застосовуючи метод структурно-семантичного аналізу дитячих висловлень завважуємо, що вивчення особливостей монологу дитини можливе лише на тому етапі розвитку її мовленнєвих навичок, коли: а) засвоєна нею звукова форма слів; б) засвоєна предметна співвіднесеність слів, але ще не засвоєно співвіднесення на «параситуативному» рівні (понятійна віднесеність), – тобто коли відбувся фонетичний і граматичний розвиток дитини й здійснюється семантичний; в) дитина починає оволодівати закономірностями організації висловлення. Це етапи, коли дошкільник тільки-но починає говорити на ту чи іншу тему поза відповідною предметною ситуацією.

Враховувалось також, що комунікативне вживання мовлення передує його використанню для планування, а також регулювання дій у різних видах дитячої діяльності (ігрова, навчальна, трудова тощо). Саме тому вивчалося монологічне мовлення дітей передусім старшого дошкільного віку.

Результати дослідження психолінгвістичної структури породження монологічного висловлення дають змогу виділити характерні особливості усного монологічного мовлення дитини**.** Так у дітей старшого дошкільного віку (чотири-шість років) діалог передує монологу. Саме діалог має першорядну соціальну значущість для дитини. Монолог же, маючи низку

додаткових особливостей, водночас зберігає ознаки, притаманні діалогові і всім іншим формам усного мовлення.

До особливостей усного монологічного мовлення (говоріння) дітей відноситься і така його специфіка: воно завжди звернене до реального співрозмовника, реакція якого дозволяє дитині-мовцеві коригувати свою інформацію по ходу повідомлення – опускати вже відоме; доповнювати, розгортати невідоме (чи недостатньо зрозуміле). Дитина не оперує додатковими засобами виразності («маркерами»): інтонацією, виділенням за допомогою голосу окремих компонентів висловлення, не використовує систему пауз (монологічні висловлення дітей інтонаційно нерозчленовані). Але в окремих дітей гарно розвинені такі позамовні засоби, як міміка, жести виразності, які успішно доповнюють сталі коди мови, виділяючи принципово нове, важливе, розкриваючи істотні елементи смислу тощо. Володіння такими засобами дає змогу дошкільникові легко переміщувати смислову організацію висловлень від синсемантичних (мовних) до симпрактичних (ситуаційних) варіантних форм, зберігаючи зрозумілість для тих, хто поруч, змісту висловлення і компенсуючи відсутність у лінгвістичному досвіді дитини необхідних для спілкування мовних одиниць. Усне монологічне мовлення-говоріння по-різному співвідноситься з практичною дією: або зливається з нею, або набуває характеру спеціальної інтелектуально-мовленнєвої діяльності, повністю незалежної від першої (практичної).

Організація розгорнутого (монологічного) висловлення дитини, як свідчать наші спостереження, залежить не тільки від того, наскільки стійкий мотив і наскільки легко дитина здатна перетворити «первинний смисловий запис» (О.М. Лурія) у «поверхневі» синтаксичні структури: багато в чому на монологічне усне мовлення дитини впливають завдання, які дитина-мовець ставить перед собою і в який вид конкретної діяльності введене це розгорнуте усне говоріння.

Якщо дитина повідомляє про побачене або пережите й така розповідь адресована іншій дитині-співрозмовникові, котрій відома загальна ситуація і

поділяє мотиви дитини-мовця, то усне монологічне мовлення наближається до розмовного й реалізується з певною мірою лексико-граматичної неповноти. І в таких випадках у дітей не виникає утруднень щодо стислого оформлення судження. З огляду на конкретну ситуацію, дитина опускає у мовленні мовні засоби вираження того чи іншого синтаксично-смислового відношення, мовлення залишається предикативним і «ситуативним» (О.М. Лєушина). Наприклад: *«Ми прийшли* (опора на наочну ситуацію – опускання другорядного члена речення, що виражає відношення місця «прийшли в групову кімнату») *і почали читати* (опора на наочну ситуацію – опускання слів, що передають інформацію про додаткові відношення «читати казку про трьох ведмедів»)».

Проте, якщо дитина має послідовно викласти відповідний матеріал (події, факти) і її завдання полягає в тому, щоб уявити увесь матеріал, що викладається, в найбільш послідовному, логічно структурному вигляді, виділивши істотні частини й зберігаючи чіткий логічний перехід від однієї частини сказаного до іншої, лексико-семантична ж структура монологічного мовлення в такому випадку суттєво не змінюється, але з'являються перші ознаки монологу, що поступово оформлюється. Зникає опора на об'єктивне відношення, що безпосередньо сприймалось дитиною і зумовлювало можливість опускання в мовленні мовного засобу вираження цього відношення, що вело до граматичної неповноти. В таких перших монологічних структурах граматична неповнота починає заповнюватись лексикою із ситуативним значенням *«Коли ми пішли туди, то побачили там ось такого ...* (великого) *ведмедя. Він сидів* у *клітці за загородкою»* (фрагмент розповіді дітей про відвідання ними зоопарку разом з батьками). У цьому висловленні з появою перших мовних засобів вираження локативних та інших відношень *(«пішли туди, бачили там, ось такого ведмедя»)* заповнюється граматична неповнота, але «прив'язка» до конкретної наочної ситуації ще залишається.

Але ситуативність висловлень дітей, за нашими спостереженнями є не

тільки результатом «прив'язки» до конкретної наочної ситуації, а й наслідком відсутності в дитини потрібних мовних засобів. Такі висловлення свідчать не стільки про несформовану внутрішньо (лексико-семантичну) основу монологічного мовлення, скільки про недостатній запас у дитини лексико-граматичних засобів для вираження думки, про відсутність навичок логіко-граматичного структурування висловлення, добору поверхових синтаксичних структур для експлікації думок.

Не випадково Г.О. Фомічова наполягає на необхідності засвоєння дитиною до школи всіх (всіх!) граматичних форм рідної мови (Методика., 1984).

Мовний статус дитини стимулює когнітивний та мовленнєвий розвиток її. Мислення не може здійснюватися ефективно без засвоєння мовних знаків.

Доказом саме відсутності в мовленні дітей необхідних мовних одиниць для вербалізації думок, а не фактом нездатності дитини використовувати складний мовний матеріал саме на цьому віковому етапі, можуть бути досить поширені ситуації, коли дитина переказує казку або оповідання, в яких у зразковому вигляді представлений необхідний граматичний матеріал, що підлягає репродукції, відтворенню дитиною в її мовленні. В переказах дошкільників, які ґрунтуються на мовних літературних зразках, зникає лексика з ситуативним значенням, яка постійно вживається дітьми для вираження різних відношень у самостійних творчих висловленнях, що вибудовуються ними без урахування обізнаності співрозмовників про попередній контекст.

Коли речення в дитячому мовленні втрачають тісний зв'язок із ситуацією, дитина спроможна те чи інше об'єктивне відношення, що сприймається нею, виразити за допомогою різних прийменниково-відмінникових мовних засобів, заповнюючи граматичну неповноту й відриваючись від ситуації, – то це є ознакою того, що мовлення дошкільника стає позаситуативним і наближається до «контекстного» (Рубінштейн, 1941).

На думку О.О. Леонтьєва, слушно говорити про «контекстне

мовлення» (С.Р. Рубінштейн) дитини лише стосовно певного й достатньо обмеженого етапу мовленнєвого розвитку – саме тоді, коли мовлення можна зрозуміти в певному контексті спілкування як частину загальнішої, єдиної за змістом розмови. Однак дитина, за нашими спостереженнями, не здатна вийти за межі цього підказаного дорослим («нав'язаного») контексту; її мовлення прямо залежить від конкретної стимуляції типу: *«Розкажи, як ти провів вихідний день?», «Як ти допомагаєш мамі дома?»* тощо. Достатньо оптимально активізують дитяче контекстне говоріння й різні ігрові та побутові ситуації, що спонукають до нестимульованого монологу, який виникає природним шляхом без певної додаткової активізації. Узята на себе роль у грі чи обов'язки в дитячому колективі є істотним моментом виникнення мотивів мовленнєвої діяльності дитини, які породжують загальний задум монологу. Саме в таких нестимульованих природних монологах цим факторам – мотиву й загальному задуму – притаманна достатня стійкість і детермінований вплив на протікання всього розгорнутого монологу, що складається з кількох лексико-граматичних смислових груп, які пов'язані між собою різними формами граматично-синтаксичного зв'язку в цілісну «замкнуту» структуру. Така модель природного висловлення (на відміну від стимульованого монологу дитини) завжди гальмує супровідно-побіжні асоціації, запобігає відволіканню від цілісної «замкнутої» структури, утримує дитину-мовця від багаторазового повторення мовних елементів власного говоріння. Подібні порушення «замкнутої семантично-синтаксичної системи» висловлення спостерігаються в дітей на ранніх етапах розвитку їхнього індивідуального мовлення та в штучно стимульованих усних монологах, у яких не стійкі мотиви й загальний задум.

Експериментальні дослідження також засвідчили неможливість визначити конкретні вікові етапи в становленні монологічного мовлення дитини. Індивідуальні відмінності в розвитку його коливаються від чотирьох до шести-семи років. За збереженості загальних закономірностей розвитку монологу (обов'язкове виникнення *мотиву,* загального *задуму,* програми

замкнутої семантико-синтаксичної структури тощо) вікові прояви таких комунікативних здібностей у дітей залишаються суто індивідуальними, незалежними від зазначених (виділених) у психології загальних мовленнєвих етапів. Отже, ці результати досліджень дають підстави стверджувати, що показником розвитку розгорнутого усного монологічного мовлення дитини є не конкретний вік (рік життя), а сформовані й проявлені в неї (незалежно від віку) *комунікативні здібності,* які набуває кожна дитина, йдучи своїм шляхом, за індивідуально обраною стратегією.

Етап мовленнєвого розвитку дитини, що пов'язаний зі становленням та функціонуванням контекстного мовлення (яке виникає відповідно до певної мовленнєвої стимуляції і яку можна зрозуміти лише в певному контексті спілкування як частину загальної розмови) є важливим у подальшому становленні розгорнутого монологічного усного мовлення. На цьому етапі дитина оволодіває практичними навичками – мовленнєвими та структурно-граматичними операціями, що здійснюються за базовими параметрами: неусвідомленості, повної автоматизації, відповідності нормам мови, доречності, посильності темпу виконання, тотожності операції самій собі за змінюваних умов. Якщо за цими критеріями мовленнєва операція задовольняє потреби спілкування, вимоги дорослих, що навчають, – то дитина її виконує правильно. Це свідчить про те, що мовленнєву навичку сформовано, а отже, забезпечено підґрунтя для правильної побудови й реалізації висловлення дитиною.

Мовленнєві операції (навички), за О.О. Леонтьєвим, можуть бути сформовані або завдяки наслідуванню, або (і) «пробам та помилкам», тобто в ході пошуково-творчої діяльності, коли операція «підлаштовується» («пристосовується») до конкретних умов діяльності та її мети. Проте в цьому разі мовленнєва діяльність залишається сформованою лише частково, в ланці її реалізації (Леонтьєв, 1999).

Але для повноцінного спілкування дитини необхідно, щоб вона вміла використовувати мовленнєві навички для самостійного вираження своїх

думок, намірів, мрій, бажань; потрібний поступовий перехід до нового етапу становлення розгорнутого усного монологічного висловлення, яке потребує від дитини володіння мовленнєвими вміннями.

На етапі, коли формуються мовленнєві вміння, говоріння дитини поступово починає набувати позаситуативного, поза контекстного характеру; дитина стає здатного вільно переходити від одного комунікативного завдання, змістового наповнення до іншого тощо. Володіння такими логіко-комунікативними структурами можливе лише за умови повного опанування дитиною мовленнєвими вміннями – мовленнєвими діями, які виконуються за оптимальними параметрами – довільності, усвідомленості, навмисності – до здійснення мовленнєвої операції на рівні «актуального розуміння» (О.М. Леонтьєв) як акту дії або діяльності з наступною автоматизацією і введенням їх у складнішу дію тощо.

Щоб дитина оволодівала мовленнєвим умінням (дією), їй треба довільно, цілеспрямовано й усвідомлено варіювати вибір та поєднання мовленнєвих операцій (навичок) залежно від мети, ситуації комунікації і співрозмовника; правильно вибирати стиль мовлення; підпорядковувати форму висловлення завданням спілкування; вживати найефективніші (за конкретних умов) мовні та позамовні засоби та ін. (Баєв, 1966).

Оскільки умови спілкування ніколи повністю не повторюються, й дитині щораз доводиться заново продумувати та підбирати необхідні мовленнєві операції (навички), вибирати мовні засоби, то комунікативно-мовленнєві вміння дитини завжди мають творчий характер. А звідсіля будь-яка робота з розвитку монологічного мовлення дітей повинна бути підпорядкована ігровому та евристичному принципам.

Якщо оволодівання дитиною монологічним висловлюванням (ситуативним і спонтанним), яке є природним логічним продовженням розвитку діалогічних форм спілкування, може відбуватися і без педагогічних впливів дорослих (зрозуміло, що воно розвивається ефективніше в процесі навчання), то становлення контекстного розгорнутого усного монологічного

висловлення потребує спеціально організованого навчання мовлення з урахуванням психологічної та психофізіологічної природи мовленнєвих операцій та дій, а також відповідних методик, що спрямовані в одних випадках на формування саме комунікативно-мовленнєвих умінь, а в інших – тільки на формування мовленнєвих навичок. Таким чином, якщо спонтанне мовлення «дане в своїх передумовах», то контрольоване мовлення «тільки задане», заплановане (О.О. Леонтьєв). І те, як воно (мовлення) буде розвиватися в дитини, значною мірою залежатиме від способу формування, що визначається одним з найважливіших завдань – виробленням у дітей рефлексивного ставлення до мовлення.

Звертаючись до структури висловлення, слід відмітити, що за спеціального формування мовленнєвих умінь дитина старшого дошкільного віку (приблизно п’ять років) здатна опанувати «внутрішній шлях» – від думки до мовлення. І незважаючи на те, що підготовка усного монологічного говоріння становить собою найскладніший процес переходу від початкового задуму до зв’язного мовлення, коли, як зазначав Л.С. Виготський, «думка реалізується в мовленні», дитячому висловленню все ж таки притаманні (різною мірою сформованості) всі етапи породження монологу; *починається* з мотиву й загального задуму, який відомий дитині від початку в найзагальніших рисах, – *проходить* через стадію *внутрішнього мовлення,* спираючись на «схеми семантичного запису» (О.М.Лурія) з його потенційними зв’язками (саме внутрішнє мовлення є свідченням можливості засвоєння монологу) – *стимулює* в подальшому формування глибинно-синтаксичної структури – *розгортається* в зовнішнє зв’язне говоріння, що матеріалізується у поверхнево-синтаксичній конструкції. Найбільші складності для дитини, за нашими даними, виникають у процесі добору (а не відбору, як у дорослих) «поверхневих» синтаксичних одиниць (через обмеженість практичного рівня знань рідної мови), а також у структурно-граматичному оформленні й поширені стислих предикативних за формою «глибинних синтаксичних структур» (О.М. Лурія). Ці факти свідчать, що

смисловий і структурно-семантичний розвиток дитини значно випереджає її мовний розвиток.

За відсутності у мовленнєвому досвіді дитини значної кількості семантико-граматичних засобів гальмується перехід до монологу. Дитина хоче висловити думку, але не завжди це може зробити через брак у її мовному досвіді достатньої кількості граматичних форм та лексичних одиниць рідної мови. Саме цей етап породження усного монологічного мовлення дає підстави говорити про назрілу необхідність гармонізувати мовний та мовленнєвий розвиток дитини; ідентифікувати роботу формування мовної компетенції, досягаючи високого рівня її розвитку до п’яти років; віднайти оптимальні завдання розвитку дитини в мовно-мовленнєвому сенсі; диференціювати в процесі навчання суто психолінгвістичний і мовний зміст навчання, що до цього часу в теорії та методиці мови залишається не з’ясованим.

3.2. Використання дітьми багатозначних прийменників для вираження відношень

Лінгвістичний розвиток дошкільників розпочинається досить рано. У перші роки життя він відбувається винятково на ґрунті рідної мови, яка для дитини є, з одного боку, знаряддям для висловлювання її уявлень, емоцій, настроїв, думок, а з іншого – засобом збагачення і розширення, формування її пізнавальної діяльності. Опанувати досконало всіма видами мовлення й одиницями мови – означає озброїти себе могутнім знаряддям розумового розвитку, а отже, й культурою людства згодом.

Поступове оволодіння мовою відображається у формуванні мислення дитини, а також у розвитку всіх її психічних процесів. Одночасно особливості психічних процесів разом з характером впливу навколишнього середовища позначаються на розвитку мови індивіда.

Як оволодіння мовою, так і становлення мислення дитини відбувається

на основі формування другої сигнальної системи. Велика роль у цьому належить численним впливам зовнішнього світу, насамперед впливу слів, граматичних форм, які звучать навколо.

Одночасно з оволодінням словниковим складом дитина засвоює граматичну будову мови, зокрема словосполучення, що є граматичною формою. Але словосполучення, з одного боку, як і слово, виконує номінативну, узагальнювальну функцію, формуючи поняття, розкриваючи його значення, а з іншого є засобом вираження відношень, що існують реально, засобом реалізації логічних зв'язків.

Оскільки мислення матеріалізується мовними засобами: вербалізуються думки в мовленні у формі речень, передусім за допомогою словосполучень, то для дитини опанування граматичною будовою мови означає одночасно й оволодіння вмінням користуватися способом висловлювати думки рідною мовою.

Надзвичайна роль в опануванні граматичної будови мовлення належить словосполученням, особливо таким, у складі яких наявні прийменники, які в поєднанні з відмінками відіграють велику структуруючу й організуючу роль у структурі синтаксичних одиниць. Вони посідають провідне місце й за частотою функціонування в мові. Одні лише прості прийменники становлять в українській мові близько 10% усіх слів. Вони поряд із вираженням конкретних реальних відношень, передусім просторових і часових, у яких виокремлюється найбільше багатство важливих значень та смислових відтінків, позначають також і безліч переносних – логіко-синтаксичних відтінків: обставинних, причинних та інших відношень і зв'язків між словами.

Семантична система прийменників відображає складну галузь абстрактних відношень, узагальнює суспільне розуміння найрізноманітніших зв'язків між предметами, ознаками, станом і діями.

Початок уживання прийменників у дитячій мові – істотний момент у психічному розвитку дитини, показник зв'язку між процесами засвоєння нею

мови й розвитком її когнітивної діяльності. Оволодіння відмінково-прийменниковими формами – це насамперед вагомий чинник інтелектуального зростання дошкільника.

Результати аналізу того, як використовуються в дитячому мовленні прийменники, мають важливе практичне педагогічне значення як для організації в ДНЗ роботи з розвитку мовлення, так і для реалізації наступності й перспективності в розвитку мовлення: недостатнє засвоєння прийменникового керування ще в дошкільному віці – одна з причин певних видів стилістичних і орфографічних помилок у школярів, бідність їхньої індивідуальної мови.

Загальновідомо, що відмінкове й прийменникове керування є складним лінгвістичним явищем з численними конструкціями, які передають різноманітні значення. Прийменники в словосполученнях використовуються в українській мові з одним відмінком або з кількома – двома і навіть з трьома-чотирма. Вживаючи у своєму мовленні один і той самий прийменник з різними відмінками, дитина виражає різні семантико-граматичні значення. Тому, починаючи з раннього віку, треба навчати дошкільників застосовувати їх у власному мовленні й удосконалювати всю роботу в початковій школі.

Хоча прийменники посідають у літературній мові й дитячому мовленні чільне місце, в методиці навчання української мови і розвитку мовлення немає науково обґрунтованої системи якісного навчання щодо їх уживання.

У психолінгвістиці доведено, що до вступу до школи провідне значення для засвоєння прийменників має слухання дитиною мовлення дорослих. У процесі спілкування вона намагається на основі імітації використовувати почуті форми в своєму активному мовленні. Так утворюються системи умовних зв’язків між слуховими образами слів і словосполучень та артикуляційними рухами мовленнєвих органів.

Важливу роль у засвоєнні багатозначних прийменників відіграє рівень розвитку мислительних операцій. Водночас прийменники, що їх опановує дитина й використовує в мовленні під час продукування речень, текстів,

позитивно сприяють подальшому розвиткові аналітико-синтетичної діяльності дошкільника, оскільки є одним із важливих засобів вираження зв'язків і відношень, що існують у реальності.

У природних умовах спілкування і навчання дитина засвоює прийменники загалом і кожен окремо на основі практичного оволодіння граматичною будовою мови, постійно чуючи речення, побудовані за правилами граматики.

Відповідно до законів рідної мови дитина виражає в своєму мовленні різні відношення за допомогою різноманітних словосполучень, побудованих з використанням одного й того ж прийменника. Наприклад: *гралися в кімнаті* (просторові відношення); *гралися в м'яча* (відношення способу дії); *прийшли до лісу* (просторові відношення), *прийшли до обіду, до вечері, до другої години* (часові відношення).

У процесі становлення практичного мовленнєвого досвіду дитини, як свідчать спостереження й аналіз науково-методичної літератури, багатозначність використання нею одного й того самого прийменника поступово збільшується. Якщо в дворічному віці дитина використовує прийменник *«на»* в одному значенні, то в чотири роки вона здатна вживати його в чотирьох значеннях, а в шість років – у п'яти. Прийменники *«в», «у»* дворічна дитина використовує в одному значенні, чотирирічна – в трьох, шестирічна – у п'яти значеннях. Уживання прийменника *«за»* зростає від двох значень у два роки до чотирьох – у шість років і відповідно прийменник *«на»* – від одного до п'яти значень. Такі прийменники, як «з» *(із), «до», «від»* функціонують у мовленні дітей приблизно в два з половиною – три з половиною роки і до шести років їх використання зростає так: *«до», «з»* – до п'яти значень, *«із», «до»* – до трьох, *«від»* – до чотирьох значень.

Дитина, не усвідомлюючи подібності мовних елементів, по-різному розуміє зміст сполучень слів з тим чи іншим прийменником у контексті в різних за змістом реченнях. Ці розумові операції «переосмислення» значень прийменників дитина здійснює за допомогою узагальнення. Наприклад:

просторові *(пішли в ліс, в зоопарк, в кінотеатр);* часові *(прийшли в обід, о п'ятій годині, о шостій годині*); способу дії *(грали в м'яча, в шахи, в хокей)',* означальні *(костюм у клітинку, в смужку, в горошок).*

У процесі оволодіння мовних засобів дошкільник використовує в своєму активному мовленні переважно ті прийменники, які частіше вживаються в рідній мові і є найбільш багатозначними. Тому конкретно він уживає прийменники для вираження лише тих відношень, значення яких може осмислити на основі наочного сприйняття.

Паралельно зі збільшенням кількості значеннєвих відношень, виражених одним і тим самим прийменником, відбувається не менш важливий показовий процес: збільшується кількість виражених прийменником різновидів кожної категорії відношень. Усі зазначені зміни проаналізовано за окремими віковими групами на прикладі трьох найчастотніших в українській мові прийменників: *«на», «в», «з».*

У віці від двох років дитина використовує прийменник *«на»* для вираження таких просторових відношень: 1) місцезнаходження відомого предмета або особи *(«каша в печі», «сидить на дивані», «ваза стоїть на підлозі»);* 2) напрям руху (*«бабуся пішла на город», «кіт лазив на стіл»).*

У віці від двох до трьох років, крім зазначених просторових відношень, за допомогою прийменника *«на»* діти позначають (хоча й не часто) спосіб дії і знаряддя дії *(«діти йдуть на пальчиках», «я катався на мотоциклі»),* У віці від трьох до чотирьох років прийменник *«на»* вони. Використовують для вираження ширших просторових значень, охоплюючи великий радіус простору *(«були* на *дачі», «йду на подвір'я», «журавлик летить на небі»);* у деяких випадках цей прийменник використовується для визначення місцезнаходження предмета в переносному значенні *(«сиджу на сонці»).* Різноманітніші позначувані прийменником *«на»* значення способу дії, наприклад, *«на чотирьох ногах ведмедик ходить», «на задніх лапках стоїть песик», «я встав на коліна».* В цей же період починає з'являтися в мовленні дошкільнят і позначення за допомогою прийменника *«на»* часових відношень

(«спізнився на п'яту годину»). Розрізняють вони також значеннєві відношення порівняння *(«схожий на бабу Ягу», «схожий на зайчика», «схожа на ялинку»);* з'являються форми, що виражають цільові відношення *(«буде на костюм, «на вироби», «на вишивання»).*

У віці від чотирьох до п'яти років за допомогою прийменника *«на»* діти позначають знову ж таки передусім просторові відношення, у тому числі й з переносним значенням (*«голова на плечах»)*, сюди ж належать і вказівки на дії, спрямовані на будь-який предмет *(«дивись на ведмедика», «подивився на іграшку», «покласти на шафу»).* За допомогою цього прийменника позначаються й деякі нові відношення способу дії *(«на шматки розірвав»),* а також часові *(«на наступну зиму»).* Додаються нові види та різновиди цільових відношень: *«дідусь дав мені час на вдягання», «вовк винюхує собі на здобич», «цю цукерку збережу на свято», «на гуляння візьму собі велосипед».* Трапляються, хоча й рідко, відношення порівняння: *«літак схожий на ластівку», «човник схожий на рибку».*

У віці від п'яти до шести років прийменник «на» вживається для позначення різноманітніших просторових відношень *(«був на каналі», «перебуває на другому боці річки»),* серед яких істотно збільшується вживання цього прийменника в переносному значенні *(«на нього покладатися не можна», «розраховуй на мою допомогу»).* Позначення способу дії з'являється вперше у висловлюваннях типу: *«дай мені цей олівець на пам'ять», «його поставили на коліна», «розмовляли навперебій».* Розширюється позначення цільових, відношень *(«дали небагато грошей на витрати», «бери, їж на здоров'я»),* як і вираження часових та порівняльних *(«зустрілись на свята», «не схожий на дідуся»).* У віці від шести до семи років при позначенні просторових відношень знову ж таки функціонують переносні значення *(«працює на фабриці», «стоїть на дорозі», «біжить на стадіон», «лізе на дерево»).*

Збагачуються форми вираження часових відношень *(«спізнитися на обід», «уповільнити рух на хвилинку», «затриматися на годину»),* хоча

взагалі функціональна активність їх є значно повільнішою, ніж у висловлюванні просторових відношень, що пов'язано з пізнішим становленням часових уявлень.

Вираження цільових відношень у віці від шести до семи років значно збагачується головним чином за рахунок уживання переносного значення, наприклад, *«гроші на цукерки», «на мене не зважай», «на музику піду», «іду на фізкультуру», «пішли на комп'ютери».*

Прийменник *«в» («у»)* дитина віком до двох років при вираженні просторових відношень використовує в таких випадках: для позначення місцезнаходження предмета чи особи *(«сидить у кріслі», «рибка спить у воді»)* для вказівки на те, де міститься або де має лежати той чи інший предмет *(«налий води в чашку», «котенят у кошик поклали»),*

У віці від двох до чотирьох років за допомогою прийменника *«в»* виражаються просторові відношення в більшому радіусі розміщення предметів (*«поїду в Київ»),* відношення способу дії *(«в одній руці тримає», «в жмурки погрались, в коники погрались»),* рідше – часові відношення *(«приїздив в понеділок»);* в тому числі з вказівкою на особливий стан людини *(«я бачив уві сні»),*

У віці від чотирьох до п'яти років за допомогою прийменників *«в», «у»* позначаються різноманітніші просторові відношення *(«шуліка у зоопарку», «ми сиділи в ляльковому театрі», «була в школі»)',* з використанням цих прийменників у ряді випадків зафіксовано переносні значення *(«були в гостях», «залиш мене в тиші», «всі шорти в дощі»).* Спостерігаються й помилкові позначення відношень *(«сани були запряжені в коня», «рукав ледве в руку просувається»).*

Спостерігається вживання відношення способу дії *(«будемо грати в шахи», «я в дудку співаю»)* і часових *(«автобус відправляється в 2 години», «у цей час показують мультфільм», «зустріч у дев'ять годин»),* У віці від п'яти до семи років за допомогою прийменника *«в»* позначаються різноманітні означальні й просторові відношення *(«це така машинка, в ній*

вантажі возять, у неї немає салону»; «в цьому костюмі буде жарко», «дівчинка в рожевій сукні», «піду в дитсадок», «поїду в місто», «мишка сховалася в нірку», «ластівки залітають прямо в клітку»).

Діти нерідко вживають прийменники з переносним значенням *(«у тебе в голові тільки іграшки», «в цій грі потрібна увага», «я не можу вийти в такій сукні», «двигун я привів у норму»).* Частіші й різноманітніші позначення часових відношень *(«в понеділок піду», «прийде в дві години дня», «в чотири години починається гімнастика», «в середині читання погасло світло»).*

Вираження відношень за допомогою прийменника *«з» (із, зі)* зафіксовано в мовленні дитини дворічного віку. У період від двох до трьох років спостерігається позначення означальних відносин *(«цей пароплав з двома каютами»),* відношення спільності *(«каша з молоком», «чай з лимоном»),*

У віці від трьох до чотирьох років діти позначають ті ж відношення різноманітнішими словесними вираженнями *(«пішли з вокзалу», «з довгим хвостом* (кіт)», *«кава з молоком», «їжа з перцем», «валіза з яблуками»),*

У віці від чотирьох до п’яти років спостерігається вживання прийменника *«з»* із переносним значенням *(«штраф з пасажирів брали»).* Різноманітнішими є вислови з відношенням спільності дії *(«кішка з собакою билися», «діти зі мною не гралися», «ми домовилися з татом», «розмовляй зі мною тихо», «дружба у нас з Дмитриком»).*

У віці від п’яти до семи років збільшується функціонування в мовленні дошкільнят прийменника *«з»,* що має переносне значення *(«я з сонечком граюся», «я з хмаринкою літав»).* З’являються позначення одного виду часових відношень *(«з тих пір», «з того часу»).* Аналіз використання дітьми прийменників у мовленні засвідчує, що з віком дитина починає вживати кожний з прийменників з більшою кількістю значень. Спочатку виражаються відношення конкретного значення, що усвідомлюються на основі наочного сприйняття відношень (просторові, спільності, означальні). Згодом

поступово з’являються у мовленні дошкільників форми вираження, що позбавлені такої наочної опори (цільові, часові, просторові з переносним значенням). У межах кожної категорії дитина, підростаючи, набуває навичок позначати різноманітніші відношення. Засвоєння багатозначного вживання прийменників означає послідовний розвиток пізнавальної діяльності дитини, опанування нею логічних операцій узагальнення, здійснюваних при вживанні сполучень слів з тим чи тим прийменником у різному семантично-смисловому контексті.

Розвиток багатозначності кожного прийменника має свої особливості: за допомогою різних прийменників дитина опановує вираження великої кількості категорій і типів відношень. Це пояснюється особливим місцем і значенням кожного прийменника в українській мові: одні з них багатозначніші за своєю природою порівняно з іншими. Наприклад, прийменник *«на»* використовується в українській мові більш як із 40 різними значеннями, а прийменники *«із-за»* чи *«з-під»* – тільки з чотирма-п’ятьма значеннями. Хід засвоєння окремих прийменників засвідчує складний і всебічний характер зв’язку між розвитком дитячого мовлення і пізнавальною діяльністю дитини. Доказом цього є хоча б те, що відношення вже відомої категорії починають виражатися за допомогою одного прийменника в більш ранній віковий період, а за допомогою іншого – пізніше.

Вивчення дитячого мовлення, зокрема використання дошкільниками прийменникових форм, – одне з актуальних завдань психолінгвістики й методики розвитку мовлення, оскільки в процесі формування певних мовленнєвих навичок дошкільника відображаються не тільки закони мови, особливості усно-розмовного мовлення, а й закономірності розвитку мислення індивіда, пізнання ним навколишнього середовища, його соціалізація і становлення як мовної і мовленнєвої особистості.

3.3. Характеристика граматичної будови мовлення дітей: особливості використання словосполучень і речень

Висловлювання дітей старшого дошкільного віку вивчалося з огляду на вживання ними різноманітних граматичних форм, способів вираження членів речення, використання різних частин мови (Калмикова, 2003). Вивчення мовлення дітей під час перевірки їхніх умінь складати окремі речення або кілька речень на тему, відповідати на запитання прочитаного тексту, розповідати казки дало змогу з'ясувати наступне.

Проаналізувавши мовленнєві навички дітей, виявила такий їхній мовний розвиток, зокрема: дітям властивий головно розмовний стиль мовлення; близько 70% їх послуговуються діалогічним мовленням з елементами монологічного; майже 30% дітей використовують тільки діалогічне мовлення. 65% дітей уміють складати невеликий текст з двох-трьох речень типу опису, в якому розкриваються одна-дві мікротеми (про кішку, собаку тощо). У 40% дошкільників, які проходять у дошкільному закладі мовленнєву підготовку, спостерігається тенденція введення у розповідь елементів роздумів, формою яких є найпростіші умовиводи, що передаються реченнями зі сполучниками *«тому що», «бо»***.** Наприклад: *«У дитячому садку дуже цікаво, бо тут ми багато граємося, малюємо, співаємо. Нас учать працювати. Вчитися треба, щоб стати грамотним, тому що треба працювати на заводі інженером ... або там ... лікарем у лікарні».* Обсяг висловлювань різний: від 6-10 до 80-90 слів. Мова ситуативна, висловлювання не завжди зрозумілі слухачам. Наприклад: «Коли він прийшов туди, то побачив там такий величезний будинок». Пропущені важливі речення, слова замінюються жестами, мімікою, вигуками **«ну», «от».**

З огляду на структуру висловлювань слід зазначити відсутність у них логічної послідовності, взаємозв'язку як частин тексту, так і окремих речень, що утворюють текст. Речення вживаються незалежно одне від одного. їх

можна переставити місцями без утрат дня розуміння тексту. Речення у тексті діти пов'язують за допомогою слів *«потім», «коли», «після», «ще».* Іноді розповідь надмірно деталізується з метою доведення до слухачів змісту повідомлюваного.

Усі діти володіють умінням складати прості речення, прагнуть використовувати в мовленні складні речення. За нашим спостереженням, основна частина висловлень дітей (близько 55%) – це прості речення. З них двоскладні (50%): прості двоскладні непоширені речення *(«Іде дощ. Хлопчик малює»);* прості двоскладні поширені речення *(«Біля будинку бігав зайчик». «Діти гралися у лісі»);* прості двоскладні з однорідними підметами *(«У лісовій хатині живуть мишка й зайчик»);* прості двоскладні з однорідними присудками *(«А шофер похитав головою і поїхав»);* прості, двоскладні, ускладнені дієприслівниковим зворотом *(«Зробивши шпаківню, він повісив її на дерево й порадів»);* односкладні (5%): означено-особові *(«Піду в кіно.» «Підготував черв'яків». «Взяв вудочку і почав рибалити»);* безособові *(«їм разом було гратися веселіше». «Дзвеніло в голові»);* узагальнено-особові *(«Вчасно посієш – вчасно пожнеш»; Вік живи – вік учись»; Сном не прогодуєшся»);* неозначено-особові *(«Мені принесли подарунок». «Максиму подарували велосипед». «Івану зробили зауваження»);* інфінітивні *(«Підняти прапор!» «Купувати чи не купувати?» «Не спізнитися б додому»);* називні *(«Ніч». «Місячна стежинка». «Стійке море». «Тиша». «Казковий пейзаж»).*

Складні речення діти вживають рідше. У мовленнєвих висловлюваннях дітей їх близько 45%. Серед них можна виділити такі види складних речень: складносурядні речення із сполучниками сурядності *«а», «і», «але»* (21%); складнопідрядні речення із сполучниками підрядності «що», «коли», «тому що», «щоб», «де» (19%); безсполучникові (5%).

З усіх сполучників, використовуваних старшими дошкільниками для побудови складносурядних речень, перше місце належить єднальному сполучникові *«і»,* друге – протиставному *«а» («Сітка у них розірвалась, і кавун упав». «Кінь стояв біля води, а у воді плавали качки»).* Протиставний

сполучник *«але»* зустрічається найрідше *(«Він схопив вудилище, але риба все-таки зірвалася»).*

Використання підрядних речень різних видів не однакове. Особливо часто простежуються в усному мовленні дітей підрядні з'ясувальні речення, які приєднуються до головного сполучником *«що» («Хлопчикові також стало весело від того, що він допоміг цуценятам»),* На другому місці за частотою вживання стоять підрядні речення часу зі сполучниками *«коли», «а коли», «і коли» («Коли все було готове, вони почали обідати». «А коли дощик пройшов, Коля продовжував майструвати човен»).*

Зрідка зустрічаються у мовленні дітей складні речення з підрядними (причини, мети), що приєднуються до головного сполучниками *«тому що», «щоб» («Він прийшов хмурий, тому що таку рибу впустив». «Мама сказала, щоб вони купили кавун»),* Найрідше вживаються у мовленні дітей складнопідрядні речення з підрядними міри і ступеня, способу дії, місця.

Істотною особливістю дитячого мовлення є невміння визначити межу речень, роботи паузи у висловлюваннях відповідно до логіко-синтаксичного поділу тексту. Речення ллються у мовленні дитини суцільним струмком доти, доки вона не висловить усе, що хотіла сказати. Це свідчить про нерозвиненість усного мовлення, його інтонаційну нероздільність. Окрім цього, варто зазначити велику кількість мовленнєвих і граматичних помилок у побудові простих і складних речень, а саме: пропускання членів речення *(«Собачка бігав навколо.., а потім, коли Коля зробив.., він собачку запросив до будки»);* порушення співвідношення видо-часових форм дієслів – присудків *(«А коли вовк стоїть за кущами і нападав на кізоньку»);* незакінчене й неповне вираження думки, що виявляється у пропусканні головного речення у складнопідрядному *(«Щоб більше цього не повторилося»);* порушення норм узгодження *(червона яблука);* керування (*скучив про маму)* тощо. У мовленні дітей часто спостерігається повторення слів *(потім, коли, а коли)* й однотипність речень. У результаті виявлено й таке: 38% усіх слів у мовленні дітей складають іменники; 32% – дієслова; 7%

– прислівники; 10% – займенники; 2% – прикметники.

Іменники (близько 60%) використовуються у називному відмінку для вираження підмета. 26% іменників у непрямих відмінках служать для вираження додатків *(кладе пташенят; не догнав зайця; з'їв шматок кавуна; зварили з риби; намалював фарбами; полював на кізоньку; подарував другові; обіцяв Наталці; попливли до берега; у річці плавали* тощо). 14% іменників уживається для вираження обставин (*вийшов на подвір'я; спостерігав з вікна; повернув до школи; мокне під дощем; вибиратися з лісу).*

Характерною особливістю мови дітей є дієслівність. Головну їх групу складають дієслова руху *(ходить, бігає, йде, перебігає);* дієслова, пов'язані з діяльністю *(співає, малює, розпушує, вчить).* Діти використовують дієслова тільки в значенні присудка. Із складених присудків діти найчастіше вживають складені дієслівні *(Хмара стала відступати». «Сонце почало заходити». «Діти хочуть гратися»).*

У мовленні дітей 17% становлять прислівники місця *(мимо летіли; недалеко ліс)* та часу *(одного разу прийшов; спочатку вирішив*). Найрідше вживаються прислівники способу дії *(іде спокійно; полювалося добре).* Окрім обставин, прислівники в мовленні дітей вживаються у значенні іменної частини складеного присудка *(«Голос мами став суворим». «Петро був майстер відомий»),*

У мовленні дітей 10% складають займенники, які в реченні функціонують у значенні підмета. Характерною особливістю мовлення дітей є те, що вони рідко використовують прикметники.

Результати вивчення дитячого мовлення, якісний і кількісний його аналіз є основою для умовного виділення груп дітей за різним рівнем мовленнєвого розвитку.

Діти *першої* групи характеризуються високим рівнем сформованості граматичної будови мови їхнього мовлення: вони користуються найпростішим монологом, застосовують прості і складні речення; лексика їхніх висловлювань тематично досить різноманітна.

Для дітей *третьої* групи характерним є низький рівень сформованості граматичних навичок, їм важко складати речення. їхнє мовлення збіднене щодо синтаксису й морфології, часто трапляються орфоепічні й граматичні помилки. Діти цієї групи сором'язливі, боязкі, невпевнені у висловлюваннях. У деяких з них прохання скласти оповідання за картинкою або відповісти на запитання викликає боязнь, плач, образу.

Найбільш неоднорідне за своїм складом мовлення дітей *другої* групи. Так, деякі з них, маючи високий рівень мовленнєвої підготовки, відчувають труднощі під час побудови складних речень, поширення простих речень словосполученнями; інші тільки трохи перевищують показники мовлення дітей третьої групи – здатні самостійно скласти речення з трьох-п'яти слів.

3.4. Про вивчення монологічного мовлення дітей

Тривалий період зв'язне мовлення дітей вивчалася недостатньо цілеспрямовано. Тільки протягом останніх 40 років предметом аналізу стає зміст висловлення, його структура (О.М. Бєляєв, А.М. Богуш, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, Л.О.Калмикова, О.П.Каніщенко, Т.О. Ладиженська, О.Г. Лобчук, М.Р. Львов, В.О. Мартиненко, В.Я. Мельничайко, О.І. Мельничайко, М.І. Пентелюк, Т.С. Рамзаєва, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова, О.О. Хорошковська та ін.).

Такий стан справи, на думку Т.О. Ладиженської, певною мірою пов'язаний з тим, що саме поняття «текст» лише недавно набуло лінгвістичного трактування (Гальперин, 1981; Гиндін, 1973; Кочерган, 1980; *Мова..,* 1983). З позицій сучасної лінгвістики Т.О. Ладиженська систематизувала відомості, спостереження й факти про зв'язне мовлення дітей, про їхнє уміння створювати текст. Розглядаючи тільки питання породження тексту дітьми (питання сприйняття й розуміння дослідниця не розглядала), слово «текст» вона використовувала в значенні «продукт», «результат мовленнєвої діяльності», не вивчаючи сам «процес», «мовленнєву

діяльність». Аналізувались тексти – результати мовленнєвої діяльності, які створює дитина-мовець не в процесі природного спілкування, а як виконання завдання експериментатора.

Нагромаджені наукою дані про вміння дітей шести років будувати текст, розглядаються на основі характеристики ознак тексту, що виділяють лінгвісти. Беручи за основу поняття тексту, яке сформулював І.Р. Гальперін, а також визначені ним категоріальні ознаки тексту й найважливіші особливості поняття текст, Т.О. Ладиженська охарактеризувала зібрані наукою дані про вміння дітей будувати текст (Ладиженська, 1979).

Текст, за І.Р. Гальперіним, – зафіксований момент мовнотворчого процесу, що представлений у вигляді конкретного твору, відпрацьованого відповідно до функціонально-стилістичних норм цього типу письмового (усного) різновиду мови, – твір, що має заголовок, який складається із взаємозумовлених частин і якому властиві цілеспрямованість та прагматичне наставления (Гальперін, 1981). Він розкриває такі категоріальні ознаки тексту, як *інформативність, завершеність, інтеграція, зчеплення, ретроспекція, проспекція, партитурність, континуум, глибина (підтексту), пресуппозиція, прагматика* тощо.

Ознаками тексту, за якими Т.О. Ладиженська узагальнювала дані про мовлення дітей, є: *наявність заголовка, завершеність, тематична єдність, інформативність.* Уміння дітей зіставляти заголовок і зміст тексту, вміння орієнтуватись на заголовок як найменування теми тексту, що створюється, спеціально не вивчались. Відмічається лише те, що діти нерідко відхиляються від запропонованої теми через невміння попередньо планувати висловлення.

В.П. Вахтеров зазначав: «У дитини, як відомо всім, хто спостерігав за її творінням, відбувається все разом. Навряд чи вона добре знає, що йтиме за її першими фразами: але коли вона складе їх в один і той же час, вирішує питання і про план, і про вибір матеріалу, і про вибір слів та форм висловлювання, і при цьому, що найголовніше, – вона творить самостійно

свою ідею, свій план зі свого матеріалу, своїми словами і своєю манерою» (Вахтеров, 1913; Чуковський, 1928).

Проте під час навчання діти здатні обмежуватися в своїх розповідях однією темою (Орланова, 1967). їхні розповіді налічують до 30 слів, що становить 15% обсягу тексту, створеного дорослими (Головань, 1972). Є спроби вивчити змістовий бік висловлень, їх інформативність через підрахунок кількості слів у тих. За даними Є.С. Жарінової, обсяг монологу старшого дошкільника в середньому – 50 слів, за даними М.Л. Закожурнікової і М.Р. Львова, 70-80 слів (Жарінова, 1970; Львов, 1972). Заданими М.О. Головань, обсяг текстів становить в середньому 12-55 слів (залежно від типу монолога). Найменша кількість слів у висловленнях дітей за картиною пейзажного характеру пересічно складає в середньому 30 слів (Головань, 1972).

У дослідженнях відмічається також, що обсяг тексту залежить від обізнаності мовця, тематики, способу викладу теми, інтересу до неї, індивідуальних особливостей дітей тощо. Тому обсяг висловів на вільно обрану тему більший від обсягу монологу на задану тему (Вахтеров, 1913; Головань, 1972). Щодо *інформативності* дитячого тексту зазначимо наступне. Діти часто пропускають інформацію під час складання вихідного тексту, їхня мова часто буває невиправдано ситуативною – стає повністю або частково незрозумілою *(«Потім ми пішли туди і побачили таку квітку ... вона росла там»).* Для визначення рівня ситуативності мовлення дітей підраховують кількість зображувальних жестів, вказівних часток та прислівників. З'ясовано, що при формуванні зв'язного мовлення, усуненні в ньому ситуативних моментів вирішальну роль відіграє словесний зразок (Істоміна, 1956).

Інформативність тексту науковці вимірюють (визначають) також підрахунком фактичних помилок та випадків пропуску інформації під час викладу змісту вихідного тексту, що дає змогу встановити точність і повноту його відтворення.

Цілеспрямованість, інтеграція, підпорядкування кожного компонента тексту його загальній думці розглядаються Т.О. Ладиженською в аналізі результатів наукових досліджень мовлення дітей як наступна ознака тексту.

Що стосується уміння дітей шести років підпорядковувати висловлене Певній меті головній думці, то в літературі відмічається лише наявністю повчальної мети в казках, які вони складають. Дитина чотирьох років здатна придумати казку для того, щоб показати дорослим, як погано вони ставляться до неї, примушуючи їсти кашу, залишаючи дома одну. Отже, у певної частини дітей на інтуїтивному рівні складається враження про мету спрямування висловленого, про можливість підпорядковувати його реалізацію відповідній думці.

Відмічається також, що діти шести років здатні враховувати мету висловлення, його настанови, завдання (Головань, 1972). Зокрема, вони диференціюють форму вираження своїх знань залежно від завдання й відповідно до цього дають: а) односкладові відповіді; б) розгорнуті; в) розповіді (на тему) (Виноградова, 1976).

Водночас зазвичай у говорінні-мовленні дітей, до якого спонукає вихователь, відсутня цілеспрямованість, яскраво проявляється невміння малюків підпорядковувати висловлення розкриттю відповідної теми (Виноградова, 1976; Орланова, 167).

Наявність певної логічної схеми, побудови, послідовність розташування компонентів, певна композиція висловлення, наявність взаємозумовлених причин Т.О. Ладиженська використовує як ознаки тексту, що дають їй підстави розглядати питання *структурної організації дитячих текстів.* Вона відзначає, що елементи монологічного мовлення з'являються у висловленнях дво-трирічних дітей. При цьому до трьох років мовлення дітей переважно ситуативне, тобто пов'язане з певною визначеною життєвою ситуацією і зрозуміле лише в цій ситуації (Лєушина, 1941; Пеньєвська, 1948; Ельконін, 1989, 1980). Найбільшою ситуативністю відзначається мовлення дітей в оповіданнях на теми зі свого побуту, однак у дітей старшого

дошкільного віку ситуативність мовлення помітно знижується (Лєушина, 1941). У п’ять-шість років дитина інтенсивно оволодіває монологічним (контекстним) мовленням, тобто до цього часу закінчується процес фонематичного розвитку дітей, і вони засвоюють здебільше морфологічні й синтаксичні засоби рідної мови. До восьми років, пише О.М. Гвоздев, дитина вже такою мірою оволодіває всією складністю системної граматики, включаючи найтонші, які діють в рідній мові, закономірності синтаксичного й морфологічного порядку, а також міцне і безпомилкове використання рідкісних одиничних мовних явищ, що засвоювана мова стає для неї справді рідною (Гвоздев, 1927; 1949, 1961).

На думку Р.Є. Левіної, приблизно до шести років формування мовлення дитини в лексико-граматичному плані можна вважати закінченим (Левіна, 1936). Щоправда, знайомство з такими джерелами, як записи висловлень дітей, показують, що у дітей раннього віку з’являється потреба що-небудь розповісти зв’язно. Так, Л.В. Долежаєва приводить висловлення своєї дочки (два роки і чотири місяці) про її враження від прогулянки. Інша дитина вже в два з половиною роки може правильно, хоча й коротко, передавати казки та розмови інших (Рибникова-Шилова, 1923). У книжці «Дитина вчиться говорити» наводяться казки, авторами яких є діти чотирьох років (Кольцова, 1979).

Що становлять собою висловлення дітей за способом побудови? Дитина частіше оповідає (розповідає) про те, що бачила, що з нею відбулося, про те, що робила, чим займалася і саме так складає тексти оповідального типу. В оповіданнях дітей п’яти-семи років (і більш раннього віку), є елементи *опису* (наприклад, іграшки) і *міркування* (наприклад, мотивування того, чому потрібно грати так, а не інакше). Дитина намагається переказувати тексти оповідального характеру (оповідання, казки, прослухані чи складені), фільми.

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми свідчить, що більшість дітей навчалась уміння будувати тексти оповідального типу за такими

джерелами, як предметна картинка, сюжетна картинка, сюжетні малюнки. Досліджувалось формування у дітей чотирьох, п’яти-семи років так званого пояснювального (усного) мономовлення (Кузіна, 1975), монологу-доказу, монологу-характеристики (Головань, 1972).

Відзначається відсутність деяких обов’язкових компонентів у пояснювальних текстах дітей, котрі опускають у мономовленнях одну чи дві частини (пояснення елементів та умови гри), – залежно від ситуації спілкування; всі частини були в чотирьох висловленнях (із 132) (Головань, 1972).

Відмічається також відсутність частини, в якій формується *задум* висловлення *(зачин)*. Ця частина з’являється завдяки навчанню, при цьому поступово збільшується її обсяг і розмаїтість (Головань, 1972). Значно частіше при аналізі структури висловлення фіксується порушення порядку викладу думки, підраховується кількість таких випадків (Виноградова, 1976; Жарінова, 1970; Кузіна, 1975; Пашаєва, 1966).

Проведені дослідження свідчать про те, що без спеціального навчання дітям важко побудувати конкретно визначений тип. Так, Б.О. Пашаєва відзначає, що за пропонованими нею картинками розповідь не виходила, в сюжетній картинці діти перераховували все, що бачили на картинці, не пов’язуючи висловлене в єдине ціле (Пашаєва, 1966). Не краща ситуація і з дитячими висловленнями, джерелами яких є життєвий досвід, спостереження, прочитане. В розповідях дітей про природу, констатує Н.Ф. Виноградова, об’єднуються різнорідні факти. Інколи оповідання занадто деталізуються. Маючи знання про сезонні зміни, дітям нерідко важко висловлюють їх (Виноградова, 1976). Дитина шести років не може попередньо планувати сюжет, – вважає Н.О. Орланова (Орланова, 1967). Приблизно такий стан справ і з казками, придуманими дітьми. Всі вони здебільше громіздкі, наслідувальні, нецікаві, невиразні (Ушакова, 2001). Водночас ще до навчання у дітей стихійно формуються елементарні уявлення про жанри. І, як показало опитування, якщо до навчання *окремі* діти

пробують складати казки, оповідання, вірші, то під впливом навчання *більшість* дітей (93%) починають складати казки, оповідання, вірші (О.С. Ушакова), а на шостому році життя здатні придумати закінчення та початок події, зображеної на картині; на сьомому році – можуть попередньо продумувати основну фабулу своєї розповіді (Орланова, 1967; Ушакова, 2001). Якщо до цих висновків додати спостереження В.П. Вахтерова про те, що діти люблять складати оповідання, то постане необхідність навчати дітей уміння будувати тексти певних жанрів, а для цього потрібно знати, з якими труднощами стикаються діти при побудові текстів, творенні їх структури.

Зв'язок між частинами тексту й реченнями – наступна в аналізі мовлення дитини важлива особливість тексту. Засоби зв'язку між реченнями в тексті ті ж самі, які використовуються у межах окремого речення, – сполучники, займенники, прислівники з просторовим і часовим значенням, вказівні займенники тощо.

Потрібно відзначити, що з погляду використання єднальних засобів висловлення дітей п'яти-семи років спеціально ніким не аналізувались. Відомо тільки, що на початку процесу говоріння дитина просто ставить поряд один з одним окремі речення, у півтора року з'являється сполучник, і лише йому віддається перевага в монологічних висловлюваннях (Е. Мейман). До трьох років продовжується засвоєння службових слів (О.М. Гвоздев), а вже на третьому році життя, як це видно з дитячих висловлень, при організації речень в тексті, діти пов'язують їх за смислом та граматично *(«Я бачив білку. Вона стрибала весь час з гілки на гілку»).* Активніше в функції поєднання використовуються сполучники та займенники (Гвоздев, 1941, 1981, 1990). Вихованці старшої групи дитячого садка для зв'язку речень у їх висловленнях про прихід весни використовують слова *«після», «потім», «ще»* (40%), а також сполучники *«а»* й *«і»* (18%) (Жарінова, 1970).

Для вимірювання зв'язності усного мовлення дошкільників використовуються такі критерії, як *плавність, паузність, повторення* (Головань, 1972).

Обробка тексту з погляду стилістичних норм цього типу усної різновидності української мови виділяється як приналежність до різних сфер спілкування: *ділова, наукова, художня, публіцистична, побутова.* Відповідно до них розрізняються і функціональні стилі. Кожний стиль може функціонувати в різних формах мови – усній та письмовій. З позицій такої категоріальної ознаки тексту Т.О. Ладиженська також вивчала дані про мовлення дітей. Як показує аналіз науково-методичної літератури, до п'яти-семи років дитина оволодіває головно розмовним стилем усної форми української мови (П.П. Блонський, А.М. Богуш, Л.А. Булаховський, М.С. Вашуленко, Л.С. Виготський, С.Ф. Жуйков, О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, О.І. Мельничайко, Д.Ф. Ніколенко).

Спеціальні дослідження показали, що семирічна дитина вже володіє елементарними навиками орієнтації, сформованими в неї у процесі ігрової, трудової діяльності й спілкування з тими, хто поруч. Діти цього віку понад усе сприймають уважність при орієнтуванні, вік і контактність співрозмовника, але, природно, не можуть уявити себе на місці слухача. Рівень розуміння ними необхідності змінювати висловлення залежно від статусу слухача вищий, ніж конкретна реалізація цієї ідеї в особистому зв'язному висловленні (Головань, 1972).

Але загалом усталеність, стандартність визначених типів дитячих висловлень щодо їх стилістичних норм *недостатньо вивчена.* Здебільше дослідники дитячого мовлення аналізують особливості застосовування дітьми лексичних та синтаксичних засобів у тому чи іншому висловленні. Так, вивчено лексику пояснювального мовлення (Кузіна, 1975), синтаксичні засоби усного монологічного висловлення (Головань, 1972), виразність мовлення (Виноградова, 1976; Ушакова, 2001) Робляться спроби виявити відповідність мовних засобів темі й завданню висловлення, доречність їх використання, адекватність вибору і т. ін. (Виноградова, 1976). Зафіксовано застосування дітьми образно-виразних засобів мови, коли вони пробують складати вірші, казки, описувати побачене (Н.О. Орланова,

В.О. Сухомлинський, О.С. Ушакова).

Отже, мова дітей з самого початку свого виникнення є засобом встановлення контакту з дорослими, згодом засобом пізнання світу, засобом організації сумісної діяльності (наприклад, гри з дорослими та з дітьми), а також засобом планування своїх дій. До вступу до школи дитина вже володіє міжособистісним спілкуванням, мовленням як засобом задоволення своїх життєвих потреб, і значно меншою мірою мовленням в інших її суспільних функціях, тобто організаційною (планувальною) і пізнавальною. До п'яти-семи років у дитини сформована готовність говорити на відповідні теми, враховуючи деякі компоненти розмовної ситуації. Зв'язне мовлення дошкільника розвивається у напрямі до оволодіння різноманітними функціями мови, її стилем і типами текстів.

Як зазначають дослідники, на інтуїтивному рівні без спеціально організованого навчання діти не оволодівають мовою в її активній функції, мовою як засобом набуття і передавання інформації.

3.5. Характеристика розповідного усного мовлення дошкільників

Специфіку й особливості розповідного усного мовлення дітей старшого дошкільного віку вивчала Л.І. Величко на дитячих висловленнях за темою «Догляд за птахами взимку» (Величко, 1979). У процесі аналізу виявлено, що мовлення дітей (за винятком 8% їх), що брали участь в експерименті, становить логічне, послідовно розгорнуте висловлювання. Воно в середньому складається з чотирьох-п'яти або п'яти-шести речень (у 7% дітей – з восьми-дев'яти речень).

Досліджувалося, як діти поділяють усне мовлення на речення, чи завжди вони відчувають їх межу, чи вмотивовано розчленовують мовлення на речення тощо.

З'ясовано, що тільки 10% дітей не вміють будувати усне зв'язне мовлення, правильно поділити його складові на логічно завершені частини.

Наприклад: *«Прийшли діти, почистили годівничку, повісили сало, насипали зерен, прилетіли ...*» У наведеному розповідному усному мовленні відсутній поділ речень на частини, спостерігається необґрунтоване обривання їх, злиття в одне двох закінчених за змістом речень про вчинки дітей і приліт птахів. *(«Потім діти прийшли, почистили годівничку, а птахи прилетіли, і діти дивляться»).* І в цьому випадку мають бути два закінчені речення; об'єднання їх в одне за допомогою загального другорядного члена «потім» – означає порушення послідовності щодо зображуваних подій.

У 90% опитуваних дітей розділові синтаксичні паузи в оповіданнях чітко визначають межу закінчених речень, частіше простих, ніж складних, у міру поширених, з однорідними підметами, присудками й додатками. Із складних речень переважають складносурядні, частини яких з'єднують сполучником «а». У кількох оповіданнях використовуються складнопідрядні речення і навіть складні синтаксичні конструкції з елементами сурядності й підрядності або неоднорідними підрядними частинами. За характером вираження предикативності в оповіданнях переважають двоскладні повні речення, рідко спостерігаються двоскладні неповні з пропущеними підметами. Наприклад: «*Потім прийшли хлопчики, взяли віник і почали змітати сніг з годівнички. Змели сніг і насипали корм».*

З односкладних речень у розповідях дітей частіше зустрічаються безособові, що виражають загальний стан об'єкта в умовах природного середовища *(«Всю годівничку снігом замело»)* або психологічний стан особи *(«Тепер Галинці стало добре»),* а також такі, що виражають відсутність чого-небудь *(«Птахам нічого було їсти»).* Неозначено-особові структури зустрічались у мовленні тільки 8% дітей. В останньому випадку таке речення доповнює складнопідрядне як його підрядна частина: *(«...і бачать, що не насипали їм поїсти»).* Називних речень немає ні в одному висловлюванні, бо вони не властиві динамічному оповіданню. І крім того, використання таких речень є ознакою книжного писемного мовлення, з яким діти ще не ознайомилися.

Речення діти з'єднують різноманітними лексико-граматичними засобами. Передусім за допомогою лексичних повторів, характер*них для побудови дитячого мовлення. Наприклад: «Діти повісили годівницю. На годівницю впав сніг. Діти прийшли і прибрали сніг і покришили хліб... Птахи прилетіли і почали клювати хлібець».*

У цьому разі всі речення, як кільця одного смислового ланцюга послідовно з'єднуються лексичними повторами, *годівницю – на годівницю, сніг – сніг, хліб – хлібець.* Дитина нібито ніколи не чула про займенники і зовсім не знає їх. Таких дітей 58%. Однак мова дітей навіть у цих випадках не справляє враження примітивної, бо, наприклад, Дмитро І., уникаючи займенників, з'єднує речення за допомогою синонімів (*дитина – діти).* Дмитро Л., уникаючи і займенників, і синоніми, поряд з лексичними повторами використовує міжфразовий прислівниковий зв'язок: («*Висіла годівниця. Там* (!) *був сніг»).*

Більшість дітей цілком доречно використовують займенникові, дієслівні, прислівникові, сполучникові міжфразові зв'язки. Наприклад: «... *На гілці висіла годівниця. Вона була засипана снігом. До неї прилетіли горобці, синички, на гілці сиділи снігурі. Потім прийшли діти* ...»

У наведеній ілюстрації друге й третє речення з'єднуються з першим займенниками *«вона», «до неї»;* останній вислів з усім попереднім текстом – прислівником *«потім»,* що відображає часову послідовність подій. Наприклад: *«Прилетіли пташки, а годівничку засипало снігом. Вони полетіли. Потім прийшли діти і повісили цукор на мотузці, годівничку почистили, насипали туди корм, а самі сховалися. Прилетіли пташки й почали клювати. Тепер їм стало добре».* Тут дитина чітко розмежовує, що було спочатку, що відбулося згодом і як стало тепер, і вдало відтворює у мові цю часову послідовність прислівниками *«потім», «тепер»,* які з'єднують закінчені синтаксичні одиниці і висловлювання дітей загалом.

Прислівники *«там», «туди»* зв'язують частини складних і суміжних закінчених речень під час виявлення просторових відношень («Птахи

прилетіли до годівнички, там не було корму. А діти розчистили сніг і насипали туди корм»).

Прислівники *«потім», «після», «тепер», «тоді»* з'єднують речення, які виражають часове відношення: *(«Пташки літали, а нічого не знайшли. Тоді прийшли діти». «Діти побачили, що їхня годівничка засипана снігом, почали розчищати й класти корм. А після вони сховалися за лавочку ...»).*

Діти старшого дошкільного віку здебільшого користуються єднальними сполучниками *«і»* та *«а»* при відношенні зіставлення, протиставлення як у реченні, так і для зв'язку суміжних закінчених речень. Наприклад: «*... Один горобчик сів на сніг. Одна синичка теж сіла на сніг, а друга синичка сіла на мотузку. А снігурі дивляться, як пташки сідають на сніг, і бачать, що не насипали 'їм поїсти. А хлопчик згріб сніг мітлою, і дівчинка насипала в годівничку пшона, і хлопчик повісив горобину. А дівчина маленька в руках несе теж горобину». У цьому уривку дитина використовує 11 сполучників, з'єднуючи ними не тільки однорідні члени, частини складних синтаксичних одиниць, а й закінчені речення, причому для зв'язку останніх перевага надається сполучникові «а», властивого дитячому мовленню.*

Сполучник *«а»* дошкільники використовують для зв'язку не тільки однорідних членів, частин складного речення, а й для приєднання кінцівки висловлювання, тобто останньої самостійної синтаксичної структури. Вважається, що цей сполучник оформляє кінцівку висловлювання і тоді, коли в останньому підсумковому реченні тексту він замикає ланцюжок однорідних членів. Таким способом закінчують оповідання 69% дітей: (« *... і бачать, як пташки налітають і клюють корм»;* «*... сіли на годівничку і почали всі їсти»; «Всі пташки прилетіли і стали їсти»* і т.д.).

Такою ж чіткістю граматичного оформлення відрізняються й зачини, тобто перші речення висловлювань. У висловлюваннях 34% дітей на першому місці стоїть дієслово *(«Прилетіли пташки», «Настала зима», «Висить годівничка»).* Дієслово на початку речення начебто прискорює процес сприйняття мовлення, робить його єдиним і неперервним.

Отже, засіб зв'язку закінчених речень усного мовлення дітей дошкільного віку можна уявити у вигляді своєрідної шкали, зокрема: 1) порядок речень зумовлений видо-часовою співвідносністю дієслівних форм; 2) лексичний повтор; 3) просторові та часові прислівники; 4) займенники; 5) сполучники; 6) синоніми.

Як уже зазначалось, дитячі розповіді на загал становлять розгорнуті висловлення, що нагадують складне синтаксичне ціле. Наприклад: *«Висіла на дереві годівниця ... Прилетіли до неї снігурі, синички, горобчики. Але нічого не було їсти. Всю годівничку замело снігом. Прийшли діти, принесли горобину, сало, корм. Почистили годівницю від снігу. Насипали все. Сховалися за дерева, за лавочки. І прилетіли знову синички, снігурі, горобці корм клювати».*

Тут дев'ять закінчених речень. Оскільки це висловлювання є динамічною розповіддю, майже в усіх синтаксичних одиницях присудки – дієслова виявляються у препозиції щодо ставлення до підметів. Інакше кажучи, зворотний порядок слів витриманий протягом усього висловлювання, з'єднує речення цього складного синтаксичного цілого. Інший фактор міжфразового зв'язку – єдність видо-часових форм дієслів-присудків, що майже в усіх реченнях виражені дієсловами минулого часу доконаного виду. Тільки в значенні цього висловлювання використовується минулий час недоконаного виду і це природно. Тут не виявляється рух чи зміна минулих дій. Дієслівні дії малюють стан середовища, виражають його особливість, ознаку. Тому, не перекручуючи тимчасового плану всього складного синтаксичного цілого, згадуване минуле можна замінити теперішнім часом *(«Висить на дереві годівниця. Прилетіли до неї снігурі»* і т.ін.).

Кінцівка складного синтаксичного цілого, як і годиться щодо правильно оформлених кінцівок, приєднується сполучником *«і»,* який, починаючи останнє речення, замикає їх коло, констатує завершення всього оповідання.

Зі сказаного ясно, що старші дошкільники в основному оволодівають граматичною будовою рідної мови, будовою зв'язного усного мовлення. Недоліки в їхньому говорінні в поодиноких випадках – це керування, чергування видового типу дієслів, пропуск слова в реченні (що призводить в окремих випадках до порушення межі останнього) або вживання іншого слова *(«висипали туди годівнички»),* а також майже повна відсутність міжфразового синонімічного зв'язку.

3.6. Особливості мовленнєвих навичок дітей створювати описи

Дитячі описи привертали увагу дослідників мовлення дітей неодноразово. Серед них А.М. Богуш, Л.А. Булаховський, Н.Ф. Виноградова, В.В. Гербова, О.П. Глазова, З.О. Доморацька, Н.Д. Зарубіна, О.О. Зражевська, Е.П. Короткова, Г.С. Костюк, С.В. Ласунова, Д.Ф. Ніколенко, В.Н. Овчиніков, Л.А. Порядченко, В.А. Собко, Г.І. Сорокіна та ін.

Аналіз висловлювань описового характеру дітей старшого дошкільного віку виконано Л.А. Порядченко (Калмикова, Порядченко, 2003) і З.О. Доморацькою (Доморацька, 1979).

В експериментальних розвідках зазначається, що більшість дітей п'яти-шестирічного віку надають перевагу описам перед іншими функціонально-смисловими типами мовлення. Це зазвичай невеличкі тексти, які складаються головно з 2-10 речень. Понад половина висловлювань (52,2%) складається з трьох до п'яти речень, їх обсяг становить від 14-20 до 50-70 повнозначних слів. 40% проаналізованих описів налічує 21-30 слів; 26% – від трьох до 35 слів; 25% – 14-20 і 9% налічує 51-70 слів.

Найчастіше в описах розкривається одна мікротема. Тільки в 16% описах висвітлювалися дві мікротеми. Здебільше діти описують зовнішній вигляд улюбленої іграшки. У 65,4% висловлювань зазначається, який колір, величина, форма предмета в цілому, а потім описуються одяг, тулуб, голова. Наприклад: 1. *«Є у мене ведмежатко. Іграшка така. Він маленький,*

жовтенький. Носик у нього чорненький і оченята чорненькі, а вушка світло-біленькі». 2. «Киця мені подобається. Вона гарна, чорненька. Вушка в неї рожевенькі, а оченята світленькі, зелененькі». 27% дітей описують тільки зовнішній вигляд своєї іграшки, не виділяючи при цьому окремі частини предмета. Наприклад: «Іграшка. Це простий собачка з двох сірникових коробок. Вона з картону – голуба, зелена, рожева. Вона яскрава вся така».

Діти шести років дуже рідко описують одяг іграшки та окремі частини тіла. Наприклад: «У мене є улюблена іграшка – це мій пухнастий Мишко. У нього зелена зшита кофта з квіточками. У нього дуже красиві очі чорні й круглий червоний носик незвичайний ...»

Найчастіше шестирічки описують голову, обличчя ляльки. Наприклад: *«Лялька, яку я принесла, – моя улюблена іграшка. Волоссячко в неї ... руденьке ... Брови у неї ... чорненькі. Оченята ... зелененькі ... Бачите ... – дуже красива лялька».*

Рідко діти описують будову, тіло тварини. Наприклад: *«Я люблю свою собачку. Лапки у нього довгенькі. Хвостик у нього не просто голий. У нього там ... руденькі кучерявинки є. У нього на лапках ... теж на передніх і на задніх. Він білий. Він ще плямистий. У нього плям багато, а на лапках по одній ...»*

Проаналізовані висловлення дітей свідчить про те, що вони звертають увагу на ті деталі предмета, що описуються, які виділяються контрастним кольором, яскравістю, незвичайною формою. Зазвичай діти відразу говорять про такі ознаки, які впадають в очі. Наприклад: «*Шарик – це мій собачка іграшковий, звичайно, любенький. Він чорненький ... Дивиться* (показує). *Мордочка вся біленька, а носик червоненький ... дуже»; «Лялька Маша мені дуже подобається. Очі у неї карі й червоні такі щоки. І ще у неї є коси ... з таким білим волоссям»; «Із усіх моїх іграшок мені подобається козлик надувний. У нього великі зелені очі і весела така усмішка ...»*

В 11% описів наявна загальна оцінка предмета, який подобається дітям. Наприклад: *«Я люблю свою іграшку... мавпу. Вона красивенька так от,*

симпатична в мене. Я її дуже люблю, цю свою іграшку ...»

У 8% описів зазначається часткова будова іграшки. Наприклад: *«Я люблю одну ляльку, яка у мене рухається .., коли я захочу. У неї є така кнопочка. Її натиснеш, і пересуваються ноги ляльки: раз-два, раз-два* (показує). *І ще, якщо натиснеш на животик, вона може пищати, тоненько так. Може пищати».*

У 16% описів трапляються по дві-три мікротеми. Вони здебільше не розкриті. Наприклад: 1. *«У мене є улюблена іграшка – заєць надувний. Він у мене ніколи не ламається ... тільки стискується вранці. У нього великі очі такі величезні і в нього дуже весела усмішка ...у нього на обличчі. Це дуже потішний заєць»* (описується зовнішній вигляд іграшки – деталі, які здивували маленького автора та подається загальна оцінка). 2. *«Маленький мій собачка ... завжди зі мною. Хвостик у нього гачком. У нього лапки коротенькі. Він весь пухнастий. У нього очі...* (прижмурює свої очі)*... вони в нього сховані в шерсть. Чорненький носик, лапки ... чорненькі теж. У нього пристрій такий з гумою. І він стрибає сам, якщо, звичайно, я захочу»* (описуються зовнішній вигляд, деталі – голова, тулуб і будова іграшки). Задум висловлювання підказувався запитаннями: *це твоя улюблена іграшка? яка вона?* 23,5% дошкільників не зіставляють свої висловлювання із задумом, вони тільки називають одну чи кілька ознак предметів (іграшок), про які мовиться; 10% дітей лише формулюють задум, а не здатні розкрити його; 66% дошкільників намагаються розкрити задум, показати в опису, чим саме подобається їм та чи інша іграшка.

Діти здебільше здатні розкрити задум опису. Про це свідчить той факт, що, відповідаючи на допоміжні запитання: *«Чому тобі подобається ця іграшка?»* тощо, діти повторно називають саме ті ознаки предмета, які необхідні для розкриття задуму. Наприклад: *«Моя улюблена іграшка – це машинка». – «Яка вона?» – «Вона наче справжня. У неї чорне кермо крутиться. Є велика кабіна. Колеса на справжніх шинах. У неї в кабіні прозорі шибки. І коли її везеш, вона здається неначе справжня, якщо здалеку*

подивитися». – «Чому ж вона тобі подобається більше ніж інші іграшки?» – «Тому, що в неї все є, як у справжньої машини»).

Зазначимо, що приблизно 30% дітей у змозі описати предмет тільки після запитання: « *Чому ж ця іграшка тобі подобається більше ніж інші?»* Характерний у цьому випадку діалог експериментатора з дитиною.

Хлопчик тримає у руках плюшеве цуценя.

– *Ця іграшка завжди мені дуже подобалася,* – мовить він.

— *Яка ж вона ? Розкажи ?*

— *Собачка біленький такий ... от. Він мені завжди подобався.*

— *А ще який він ?*

— *Іграшковий він* (мовчить).

— *Чому ж він тобі так подобається ?* (Хлопчик умощується зручніше)

— *Ви подивіться, – говорить він, – ця іграшка непроста ... Вона з хитринкою. Натиснеш на кнопку* (показує) *– у неї вушка відразу рухаються, оченята крутяться. От яка вона в мене, виявляється, цікава!*

Коли діти описують свою улюблену іграшку після запитання *«Назви свою улюблену іграшку. Яка ж вона?»,* то в 75% описів наявна необхідна початкова фраза, але 90% описів не мають завершального речення. Наприклад: 1. *«Лялька моя всім подобається імені теж. У неї синенькі черевички. Комір у неї біленький, паперовий. Сукня малинова в горошок у біленький ... з такими маленькими кишеньками. Волоссячко в неї руденьке. Брівки в неї чорненькі. Оченята зелені*». 2. *«Найкраща моя улюблена іграшка, з якою я сплю, – це слон. Його звуть Джон. Він увесь такий ... сірий, ніс великий, ледве не до кінця лап, а кінцівки лап червоненькі. От усередині вушка червоненькі, а так увесь сіренький».*

Як бачимо, діти ще недостатньо володіють умінням будувати зв’язне ціле, а тому речення в них не завжди взаємопов’язані. Наприклад: *«Це моя улюблена іграшка ...Це собачка* (показує). *От зверху вуха кудлаті такі ... чорненькі. Я ходжу гуляти завжди з ним. А так весь сіренький. У нього ще*

носик є, чорненький такий».

Прості речення в описах шестирічних дітей переважають над складними (76,6%). Щоб виділити ту чи іншу ознаку, діти головно використовують прикметники, які виконують функцію іменної частини складеного присудка. Наприклад: *«Я люблю свого цуцика. Він чорненький. Мордочка у нього біленька. Носик червоненький і хвостик бубликом».* 24,4% речень – складні; половина з них – складнопідрядні речення з обставинами часу (29% усіх складнопідрядних речень); причини (28,5%); умови (24%); з підрядними означальними (8%).

Лише як індивідуальні винятки вживаються у висловлюваннях дітей складнопідрядні речення з підрядними з'ясувальними, тоді як у висловлюваннях типу розповіді вони більш поширені.

Частини предикативних одиниць у складносурядному реченні діти поєднують за допомогою єднального сполучника *«і»,* сполучників *«а»* та *«але»* (вжито у мовленні двох дітей). У дитячих висловлюваннях вони дещо відрізняються від звичайних речень з єднальним зв'язком: друга частина складносурядного речення зазвичай становить собою додаткові відомості про описуваний предмет або довід, чому цей предмет подобається. Наприклад: *1. «Вона красива лялька, і в неї взагалі таке ласкаві обличчя і очі...» 2. «Ведмедик чорненький, і він у мене заводний». 3. «У нього* (трактора) *колеса ось так тримаються, і на ньому гарно кататися всі дні».*

Багато описів характеризуються великою кількістю конструкцій, що виникають внаслідок з'єднання за допомогою інтонацій ряду лексичних груп

Показово й те, що діти часто користуються однотипними синтаксичними структурами. Серед проаналізованих дослідниками дитячого мовлення описів наявні такі, що складаються з однотипних за структурою речень. Наприклад: *1.* «*Ведмедик біленький. Носик чорненький. Оченята чорненькі. Мордочка червоненька, сам біленький». 2. «Це киця. Вушка у неї рожевенькі. Очі у неї світленькі... зелененькі». 3. «У мене найкраща іграшка – горобець. Він маленький. Він сіренький і гарний...»*

Зв’язне висловлювання типу опису можуть складати 77% дітей, які готуються до школи. 52,2% висловлювань будуються з трьох-п’яти речень. Здебільшого діти описують зовнішність предмета. Вони зазначають його величину, форму, забарвлення, передають загальне враження від предмета.

За змістом і структурою виокремлюються три типи дитячих описів: 1) описи, у яких повідомляється про зовнішній вигляд предмета в цілому, а потім описуються деталі; 2) описи, в яких передається тільки загальне враження від предмета; 3) описи, в яких повідомляється лише про окремі ознаки предмета (такі описи переважають).

На загал діти дошкільного віку спроможні розказати про визначальний задум твору й виділити в ньому ті ознаки, які необхідні для розкриття головної думки. Додаткові експериментальні зрізи, проведені науковцями для виявлення мовно-стилістичного чуття дітей, показали, що всі вони розрізняють «діловий» і «розмовний» описи.

Отже, шестирічки, які приходять до школи, вже можуть на певному інтуїтивному рівні складати зв’язне висловлювання типу опису, що є засадаю розвитку зв’язного мовлення.

Виявивши, в чому діти відчувають труднощі під час складання описових висловлювань, дослідники зазначають, що треба вчити дітей уміння виділяти, розкривати окремі ознаки предметів, учити давати загальну оцінку предмета. Особливого опрацювання потребує уміння продумувати задум висловлювання, підпорядковувати йому ознаки і засоби вираження. Необхідно розвивати вміння складати описовий текст, пов’язуючи окремі його частини й речення. Спостерігаючи та аналізуючи властивості описових текстів дітей, науковці орієнтують на те, що для навчання такого типу висловлювань доцільно добирати предмети, які розрізнялися б контрастним яскравим кольором та незвичайною формою.

Синтаксично-змістові особливості висловлювань-описів дітей п’яти-шести років вивчала також Л.А. Порядченко, яка відмічає такі з них: речення в описах дітей логічно й синтаксично не взаємопов’язані (Калмикова,

Порядченко, 2003). Найчастіше це лише перелік конкретних зовнішніх ознак: *(«Мій песик гарний. Він уміє гавкати. А хвостик коротенький»).* Інколи діти просто називають предмети без їх характеристики, що свідчить про обмежений лексичний і граматичний досвід малюків: *(«Це котик. Це песик. Це дерево, а ось ліс. У лісі зайчик»).*

Замість того, щоб характеризувати предмети, дії, явища, діти виражають своє ставлення до них: *(«Це моя улюблена іграшка ...це песик* (показує). *Я його дуже люблю»).*

Опис дії в дитячих висловлюваннях майже не зустрічається. Лише деякі діти намагаються описати дію, використовуючи прислівники *(«Бігає швидко». «Сидить рівно». «Покотився далеко»).*

Старші дошкільники, називаючи ті чи інші ознаки, здебільшого використовують прикметники, що досить часто є іменними частинами складеного присудка. Наприклад: *«Я люблю свого котика. Він руденький, мордочка у нього біленька. Носик коричневий».*

За даними досліджень Л.А. Порядченко, діти часто використовують для опису прості речення з однорідними членами, що, як довели мовознавці, описового типу мовлення не утворюють, адже перелічуються лише ознаки *(«На столі лежали зошити, ручки, кольорові олівці та альбом для малювання»),* що не є окремими судженнями, оскільки однорідні члени речення опису не утворюють. А діти схильні до опису іграшок, тварин саме за допомогою однорідних присудків: *(«Автомобіль повертає й світить»).* Буває, з метою опису вони використовують однорідні підмети *(«У ляльки блакитні очі і чорні вії»),* однорідні додатки *(«Мені подобаються у нього очі і брови»)* та означення *(«У песика лапки сірі й біленькі»),* які в мовленні шестиліток зустрічаються досить рідко й стоять у постпозиції щодо означуваного слова: *(«Мені подарували ляльку з очима голубими»*) (Калмикова, Порядченко, 2003).

Описуючи предмети, діти вживають складнопідрядні речення, серед яких переважають часові конструкції *(«Вона* (качечка) *мені дуже*

подобається. Коли я з нею купаюся, вона разом зі мною плаває»).

Поширені в мовленні дітей також речення з підрядними причини та умови. Наприклад: 1. *«Я люблю свого зайчика, тому що мені подарували його на день народження». 2. «Карлсон мені подобається. Якщо його натиснути на животик, він сам літає».* Вони, зрозуміло, також не утворюють опису.

Отже, завдяки вже засвоєним реченням, не характерним для опису, діти хибно намагаються побудувати описовий текст, але насправді неусвідомлено послуговуються композицією й синтаксисом міркування: («Я люблю свою білочку тому, що в неї пухнастий хвостик»). Не володіючи певним обсягом різноманітних мовних засобів, необхідних для висловлювань типу опису, дитина, не закінчивши описувати предмет чи інтер'єр, не висловивши суджень про них, починає розгортати послідовність дій з цим предметом у формі розповіді: *(«Котик у мене добрий. Я з ним люблю гратися в піжмурки. Спочатку я ховаюсь, а потім – він»).* Розповідь діти засвоюють краще, оскільки їм легше передавати *послідовність* подій, ніж уявляти й виражати їх *одночасно,* бо це складніша розумова операція. Послідовність дій діти ще з раннього віку засвоюють через мовлення казок, забавок, оповідок, пісень, частівок, співанок, застережень дорослих тощо.

У складносурядному реченні описового типу шестилітки найчастіше використовують сполучник *«і».* Сполучники *«а»* та *«але»* майже не використовуються. При цьому діти в другій частині складносурядного речення намагаються дещо пояснювати зміст, виражений у першій частині. *(«Ведмедик чорненький, і він у мене заводний»).*

Будуючи описовий текст, дитина використовує у власному мовленні велику кількість однотипних конструкцій, що є простими непоширеними чи поширеними реченнями *(«Ведмедик біленький. Носик чорненький. Очки чорненькі. Ротик червоний, а сам біленький»).* Інколи шестилітки компенсують відсутність у власному мовному досвіді необхідних лінгвістичних засобів жестикулюванням чи показом руками якоїсь ознаки, що їм запам'яталась.

Для складання описового тексту діти майже не послуговуються словосполученнями, в основі яких лежить граматичний зв'язок керування. Це, наприклад, такі, що означають: приналежність *(сукня сестри, крило птаха);* суб'єкт дії *(розповідь людини, крик півня, плач дівчинки);* носія ознаки *(свіжість повітря, любов мами, дружба товариша*); означальні відношення *(картина з дерева, стеля під дуб).* Дошкільнята також не використовують багатьох видів речень, украй необхідних для утворення описів. Серед них: номінативні *(«Тисяча дев'ятсот дев'яносто перший рік. Ранок. Дощ і вітер»)',* безособові речення зі значенням стану в природі *(«Серпень. Тихо, сухо, передсвітанкова година»)',* безособові речення *(«Мете», «Морозить»);* еліптичні – *1. «Яке ж велике!»* (море). *2.* «*Діти здригнулися, ні один не зрушив з місця. Закам'яніли»* (опущено підмет). *3.* «*Діти нетерпляче зітхали. Найбільше – Василько»* (опущено присудок) (Калмикова, Порядченко, 2003).

3.7. Специфіка дитячих міркувань

Особливості міркувань дітей старшого дошкільного віку як найскладнішого для них у ряді функціонально-смислових типів мовлення (розповідь, опис, міркування) вивчали Х.М. Веклєрова, Л.Ф. Войтко, О.В. Запорожець, Н.Б. Істоміна, М.В. Крилова, Н.І. Кузіна, Г.О. Люблінська, А.І. Мартинова, Р.І. Нікольська, О.В. Романовський, Н.М. Свєтловська, І.Л. Улицька, У.В. Ульєнкова, Л.П. Федоренко, В.О. Філь, Н.В. Харченко М.М. Шардаков та ін.

Дані, отримані психологами, лінгвістами, методистами, свідчать про те, що ненавчені діти п'яти-семи років мають здібності до дедукції лише на добре знайомому матеріалі; здебільше їм властиві діалогічні форми міркування, що ґрунтуються на змістових, а не на логічних зв'язках суджень (Войтко, 1970; Запорожець, 1947; Піаже, 1997).

Дослідники відзначають і такий факт: діти, не маючи спроможності в умовах експерименту розгорнути дедуктивний умовисновок *(Отруйні гриби*

не їдять, мухомор – отруйний гриб, відповідно..?), легше оперували ним як доводом, коли потрібно не виводити те чи інше положення, а обгрунтовувати його *(Чому не їдять мухомор? – Тому його не їдять, тому, що він отруйний)* (Крилова, 1970). Є дані й про те, що більшість дітей навіть без спеціального навчання можуть доводити в плані наочно-образного та словесного мислення істинність своїх думок, що їх доводи – «мислительний акт обґрунтування тези,» а не відтворення знайомих чи заучених аргументів (Филь, 1971). Велика доступність цієї форми мислення у причинній мотивації пов'язана з регресивним розглядом причинно-наслідкових зв'язків. З'ясовуючи причину наслідку, дитина водночас знаходить і аргумент доводу, а цей шлях легший для дітей: вони часто встановлюють причини явища чи події раніше, ніж визначають наслідок на основі відомих факторів. Дітям легше правильно відповісти на запитання *«Чому сталося те чи інше явище?»,* ніж на запитання у формі: *«Що завдяки цим даним отримано ?»* У першому випадку діти знаходять причини явища чи події, яке вони спостерігали чи про яке дізналися від дорослих, і тут їм допомагає пам'ять. У другому випадку вони мають подумати, як передбачити наслідки, дії відомих причин. Другий мислительний процес є складнішим для дітей (Шардаков, 1948). У повсякденній практиці діти також частіше обґрунтовують ті чи інші положення, ніж доводять їх, що робить такий хід думки звичнішим.

Доводи дітей описані в низці спеціальних психологічних досліджень. Характерною особливістю цих доводів є «вимушеність», тобто вони наявні лише тоді, коли дорослий не впевнений щодо правильності висловленого дитиною судження чи прямо вимагає доведення через постановку запитання *«чому?»* чи прохання *«доведи», «переконай», «обґрунтуй», «поясни»* тощо.

Складаються доводи із тез та одного-двох аргументів; зв'язки між судженнями зазвичай змістовні, коли формально-логічний бік доводу діти не усвідомлюють.

До 70% дітей доводять думку, посилаючись на неістотні властивості предметів. Доводи короткі. Сполучниковий зв'язок між тезою та

аргументами відсутній. Заданими Р.І. Нікольської, вимога використовувати сполучник *«тому що»* іноді спричиняє додаткові труднощі в дітей (Нікольська, 1979).

Аргументи за своїм характером поділяються на *кінцеві* – такі, де діти звертають увагу на специфічні дії (див. нижче 1-й приклад); *утилітарні,* які доводять посилання на прагматизм використання (див. 2-й приклад); *особистісні,* в яких проявляється ставлення до предмета, висловленої думки чи відмічаються деякі його якості (див. 3 і 4-й приклади); авторитарні, що містять посилання на чий-небудь авторитет. Зокрема, приклади: *1. «Кращий товариш – Вовчик. З ним граємось, купаємось, ходимо в кіно*». *2.* «*Улюблена гра – більярд. Тому що я там виграю*». *3. «Хочу бути балериною. Я люблю заняття в балетній школі. Мені подобається виступати на сцені». 4. «Улюблена іграшка – лялька, тому що вона гарна, у неї красиве біле волосся, капронова сукня».*

З мовленнєвого боку дитячі доводи вивчали Р.І. Нікольська та Н.В. Харченко. Вони зробили спробу розглянути доводи дошкільників, як особливий вид усного висловлювання, що близький до міркування (Калмикова, Харченко, 2003; Нікольська, 1979; Харченко, 2001).

Дітям було запропоновано відповісти на такі запитання: *1. Назви свою улюблену іграшку. Чим вона тобі подобається більше за інші? 2. Хто твій найкращий товариш? Чому ти вважаєш його (її) кращим (добрим, вірним) товаришем?* 3. *Чи хотів ти (хочеш) навчатися в школі? Чому?*

Висловлювання дітей були загалом оцінними міркуваннями, частотними в бесідах під час навчання і спілкування дітей. З погляду логічної структури, ці міркування збігаються з описаними вище: змістові зв’язки між тезою та аргументами, наявність одного-двох аргументів, відсутність висновків. Характер аргументів той самий.

З’ясовано, що близько чверті опитаних дітей у своїх міркуваннях як аргумент висловлювали судження узагальненого характеру, а потім намагалися його конкретизувати за допомогою іншого аргументу чи

прикладу. Зокрема: *1. «Люди хочуть до школи, щоб бути грамотними, щоб потім працювати на заводі, поваром там, інженером». 2. «Вона розумна, тому що завжди тварин, звірів розуміє. Наприклад, кішку побачить і зрозуміє, що вона там нявкала».*

Факт узагальнення ознаки надзвичайно вагомий, адже свідчить про те, що вже у дітей п'яти-семи років, що приходять до 1-го класу, доводи, що грунтуються на змістових зв'язках, близькі до переконливішого в логічному плані доводу. Крім того, саме міркування як мовне висловлювання виражається вже не одним реченням, а складним синтаксичним цілим, у якому можна виразити достатньо складні граматично-смислові зв'язки та відношення предметів і явищ (Нікольська, 1979).

Отримані міркування можна розглядати за кількома традиційними критеріями, надто важливими для характеристики цього виду зв'язного висловлювання: 1) обсяг; 2) синтаксична будова; 3) засоби зв'язку окремих частин структури міркування – тези й аргументів, аргументів між собою; 4) мовні засоби, що виражають узагальнення у судженнях – аргументах (Нікольська, 1979).

1. Обсяг висловлювання. За підрахунками, одноразове висловлювання типу міркування складає пересічно 8-9 слів; висловлювання на тему (після додаткового запитання) – 16-20 слів. 49,6% висловлювань становлять собою самостійне речення (з них 38,6% – складне з двома частинами та більше зазвичай з другорядним причини) типу: *«Хотів до школи, тому що я дуже хотів знати, як сама Земля утворилася».*

Як видно з наведеного прикладу, в одному складнопідрядному реченні є і ствердження (теза) – *«хотів до школи»,* і визначена його мотивація – *«я дуже хотів знати, як сама Земля утворилася».* 19,4% висловлювань складаються з двох самостійних речень та більше типу: *«Люблю навчання з математики, тому що там є дуже складні задачі. Я знаю скільки буде 10 та 10, 20 та 20».* У цих випадках мотивація, висловлена в тезі судження, поширена й виражена не тільки підрядним, а й самостійним реченням.

Окрему групу становлять висловлювання, що складаються з одного самостійного речення, до якого після додаткового запитання додаються ще одне-два речення, зокрема:

— *До школи хотілося іти швидше, тому що в ній цікаво.*

— *Чому?*

— *Ігротека є.*

2. Синтаксична будова висловлювання. У своїх усних міркуваннях діти користуються достатньо складними синтаксичними конструкціями: *(«Подобається заняття читанням, тому що там важко, і треба, хоч і важко, але треба робити добре»).*

Складні речення становлять близько 60% загальної кількості речень. Це зумовлено тим, що у «вимушених» (запрограмованих) міркуваннях, діти прямо зорієнтовані на вираження причинно-наслідкових зв'язків. Н.Ф. Виноградова в своєму дослідженні зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку зазначає, що при постановці питання *«чому?»* помітно зросла кількість складнопідрядних речень з підрядними причини. Більшість складних речень – складнопідрядні з підрядними причини, часу, мети, рідше – умови. Наприклад: 1. *«Вони хороші діти, тому що вони завжди мене беруть у футбол, коли я з ними» (причини). 2. «Я хотів навчитися розв'язувати важкі приклади, задачі вирішувати, щоб потім лікарем стати» (мети). 3. «...Я в дитячому садку і хочу в школу, а якби я була в школі, я хотіла б до дитячого садка» (умови)* (Виноградова, 1976).

Трапляються одиничні речення з другорядними пояснювальними, місця, ступеня, атрибутивними. Наприклад: 1. *«Хочу до школи, тому що я не знаю, як у школі, і хочу всього навчитися». 2. «Люблю гратися з Наталею, тому що поки Бориско розмовляв на магнітофон, ми з нею награлись так, що ... навіть не втримались – засміялись».* 3. *«Улюблена іграшка – трактор, тому що він хороший дуже. Він заводний. Заведеш, куди підеш – туди й він. Вмикаю: куди я іду, туди він їде».*

Діти, міркуючи, користуються різними видами простих речень:

двоскладними – 64% (загальної кількості простих речень); односкладними – 36; безособовими – 23; неозначено-особовими – 10; означено-особовими – 3%.

3. Засоби зв'язку окремих частин структури міркування тези й аргументів, аргументів між собою. Близько 76,2% дітей виражають зв'язок тези та аргументу за допомогою сполучника *«тому що».*

У діалозі Р.І. Нікольська ставила перед дітьми знайоме їм запитання *«чому?»* і уникала установлення *«доведи»,* не завжди зрозуміле дітям. Наприклад: 1. *«Я з нею* (лялькою) *граюся дуже добре, тому що у неї... її можна тому що бантики зав'язувати, косички робити». 2.* «Я хочу в школу, тому що я вже проводжала школярів і сиділа за партою». *3.* «Я товаришую з Вітьком, тому що я з ним разом живу і я до нього звик».

Безсполучниковий зв'язок тези та аргументів у в дитячих міркуваннях зазначений Р.І. Нікольською у 21,8% випадків. Оскільки висловлювання дітей були усними (відповіді записувались на магнітофон), то зв'язок виражався інтонаційно. Зокрема: 1. *«Хочу вчитися. Там (у школі) можна багато чого навчитися, там цікаво». 2. «Хотіла до школи. Хотіла багато знати. Тут цікаво».*

Відмічені окремі випадки використання сполучників *«а», «щоб», «бо»* як засобу зв'язку слів. (для порівняння скажемо, що поширені засоби зв'язку в текстах-міркуваннях дитячих письменників – безсполучниковий зв'язок, сполучник *«тому що»,* частка *«адже»,* що виконує роль сполучника причини).

Пов'язувати аргументи між собою дітям ще важко. Дитячим міркуванням властиве розташування аргументів у порядку їх простого перелічення, нерідко з повторенням сполучника «тому що», *«і» – самостійно чи в поєднанні з «ще». Наприклад: 1. «Хотів до школи, тому що там добре, тому що там всього навчать». 2. «Олесь – мій кращий товариш, тому що він не б'ється. І ще в хокей добре грає, мені подобається».*

4. Мовні засоби, що виражають узагальнення у судженнях-

аргументах. Які в міркуваннях дітей є мовні засоби вираження узагальнення?

По-перше, це неозначено-особові та безособові речення, у яких суб'єкт дії виступає або узагальнено або взагалі відсутній: (*Хочу до школи, тому що там цікаво).* Тут ознака вже узагальнена – цікаво взагалі, всім, а не тільки мені. Зазначимо, що назва речення нерідко має модальне значення *можливості, необхідності* («не *потрібно спати, можна навчитися рахувати»* і т.д.), що в переваж пов'язано з намаганням знайти спільну основу для доведення своєї думки. Оскільки розгляд міркування головно пов'язаний з оцінюванням (предмета, людини), то вислів *«Школа мені подобається більше ніж дитячий садок, там можна не спати»* ніби має повніше міркування (близьке до умовисновку): *«В школі не сплять, це добре, тому мені там подобається».*

По-друге, це використання в аргументах більшістю дітей дієслів – присудків у теперішньому часі, хоча дія, про яку в ній ідеться, стосується минулого. Зокрема: 1. *«Тому що вона грає зі мною, іграшки мені дає». 2. «Тому що він мені допомагає»* і т.д.

По-третє, це широке використання займенників і прислівників з узагальненим значенням: *«усе», «нічого», «ніколи», «нікого», «завжди».* Наприклад: *1. «Тому що його ніколи не карають». 2. «Тому що Бориско не б'ється ніколи». 3. «Юля завжди допоможе». 4. «Тому що там багато дізнатися можна». 5.* «*Тому що там багато чого навчитися можна».*

Найвищу функціональну активність має прислівник «завжди». Рідко вживаються слова «взагалі», «загалом». Мабуть, що ці слова узагальнюють все міркування, організовуючи висновок, а цієї частини висловлення у дітей бракує.

Спостереження Н.В. Харченко за мовленням дошкільників п'яти-шести років показали, що вони можуть будувати міркування на інтуїтивному рівні навіть без спеціально організованого навчання, наслідуючи дорослих (Харченко, 2002). Середній обсяг їхніх висловлень – від двох до п'яти-шести

слів. Діти аргументують тезу, але висновки завжди відсутні. Для підтвердження своєї думки використовують один-два аргументи. Свої міркування діти оформляють здебільше як одне складнопідрядне речення з підрядним причини. Проте загал дітей *не можуть побудувати повне складнопідрядне речення***,** тому на запитання *«чому?»* відповідають лише підрядною частиною складнопідрядного речення, починаючи переважно зі сполучника бо (50%) *(«Бо вона моя найкраща подруга», «Бо дуже весело, щось дарують»),* Н.В. Харченко пояснює це тим, що, по-перше, діти прагнуть розкрити причинно-наслідкові зв'язки, і тому відразу ж відповідають підрядною частиною; по-друге, у дітей не сформовані вміння й навички на інтуїтивному рівні будувати текст-міркування за специфічною його структурою: теза – аргумент – висновок (у цьому випадку тезу дошкільники опускають). Причинний сполучник *«тому що»* дошкільники вживають значно рідше (10%) *(«Тому що багато снігу»),* а сполучник *«через те, що»* взагалі не використовують. Поширеним є безсполучниковий зв'язок тези з аргументами («Багато квітів, ягід»). Не було зафіксовано узагальнювальних слів *«ось чому», «тому», «отже».* Часто діти не можуть виразити причинні відношення, а тому замінюють їх цільовими за допомогою сполучника *«щоб» (Хочу бути міліціонером. «Щоб було спокійно в місті»).* Замість нового сполучника *«тому що»* вживають неправильну його форму *«того що»* (13%) *(«Того що тут багато дітей»),* Є діти, яким узагалі важко побудувати міркування. Причиною цього є те, що вони не чують відповідних зразків з уст вихователів, батьків, а отже, не володіють потрібним для побудови міркування лінгвістичним матеріалом, не можуть самостійно дібрати мовні засоби зв'язку потрібних структурних частин його; не володіють узагальненою композицією на інтуїтивному рівні (Харченко, 2001).

У своїх міркуваннях, на думку Н.В. Харченко, дошкільники зазвичай не виражають причини в простому реченні за допомогою словосполучення. Для виконання цієї інтелектуально-творчої роботи діти використовують

підрядну частину складного речення, яка утворюється у їхньому мовленні в процесі діалогічного мовлення, під час спілкування як відповідь на запитання. 1 тільки в подальшому навчанні діти об'єднують ці відповіді в повне складнопідрядне речення. Словосполучення, які виражають причинні відношення, діти майже не чують у мовленнєвому, середовищі, а тому не використовують у власному мовленні. Ось чому в процесі формування вмінь міркувати потрібні спеціальні вправи та ігри на введення в активне мовлення дітей словосполучень типу *«спізнився через дощ», «заплакав з радості»* та ін.

Отже, особливостями дитячих міркувань є або повна відсутність в них граматичних форм, необхідних для створення мовленнєвих структур цього типу, або однотипність синтаксем у мовленнєвому досвіді, недостатніх для вираження причинно-наслідкових зв'язків у міркуванні, неволодіння цими синтаксичними моделями; бідність

змісту доведення (виразити зв'язок тези з аргументом дітям легше, ніж підібрати, кілька аргументів і логічно пов'язати їх між собою); незакінченість суджень; невміння обґрунтовувати свої думки, переконувати в їх доречності і правильності (Харченко, 2001).

Без спеціального навчання, як стверджує Н.В. Харченко, рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку навичок міркування є недостатнім для подальшого розвитку їхніх мовленнєвих умінь, оскільки останні формуються тільки на основі *інтуїтивного* дитячого досвіду – *мовленнєвих* навичок. Усвідомити поняття «міркування», його призначення, істотні ознаки, інтуїтивно дотримуватися структурних компонентів можна лише тоді, коли в емпіричному мовленні дитини є відповідна *мовна одиниця* (й сформувалось *«мовне відчуття»* міркування), а також, коли ця одиниця вільно функціонує у дитячому мовленні. Сформованість мовленнєвих умінь як усвідомлених мовних дій можлива за наявності знань про міркування та рефлексії над власним мовленням (Калмикова, Харченко, 2003).

РОЗДІЛ IV
ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЄВО-МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК І УМІНЬ З ОГЛЯДУ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ПРИНЦИПА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ В РОБОТІ ДНЗ

4.1. Психологічні й психолінгвістичні основи вдосконалення лінгвометодичної системи мовної освіти з позицій наступності між ДНЗ і початковою школою

На сучасному рівні розвитку методики навчання мови й розвитку мовлення у дошкільному навчальному закладі, школі першого ступеня та в повній середній школі вважливою є проблема «скоригованості» (М.Р. Львов) дошкільного (практичного) й шкільного (практичного і теоретичного навчання). Розв'язання цієї проблеми залежить від організації розвитку мовлення і навчання мови з урахуванням принципів наступності, а також перспективності. Ці принципи передбачають погляд на навчання дошкільників *«знизу вверх» – перспективність* і на навчання молодших школярів *«зверху вниз» – наступність.* «Це дві сторони, – вважає М.Р. Львов, – одного й того ж явища ... Наступність і перспективність – невід'ємні елементи систематизації навчально-виховного процесу» (Львов, 1978; Аматьєв, 1977).

Щоб розкрити умови, методи реалізації наступності та основні напрями роботи з розвитку мовлення у дитячому садку з урахуванням перспективності, слід передусім з'ясувати, що таке наступність.

Наступність передусім постає однією із центральних категорій діалектики. Вона визначає зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку як буття, так і пізнання. Суть цього зв'язку полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін організації цілісного як системи, тобто при переході з одного стану в інший. Отже, *наступність – це*

об'єктивна закономірність процесів учіння та навчання української мови.

Оскільки наступність має об'єктивний характер, то виявлення її в навчальному процесі набуває значення й тоді, коли явища наступності залишаються поза увагою педагога. Така наступність, що склалася «стихійно», не сприяє, а протистоїть досягненню мети навчання. Тому скеровування реалізацією наступності у процесі навчання молодших школярів української мови та розвитку мовлення позитивно впливатиме на вдосконалення змісту й методів організаційних форм і засобів навчання.

Питання наступності в навчанні ніколи не залишалися поза увагою психологів, педагогів, методистів. Одні дослідники уявлення про "наступність пов'язують з *розвитком та вдосконаленням* знань учнів. Так, на думку Б.Г.Ананьєва, вирішення проблеми наступності невіддільне від розв'язання провідної педагогічної проблеми – розвитку знань учнів у процесі навчання основ наук (Ананьєв, 1955); Є.Я. Голант, А.М. Кухта, Й.А. Самарин, М.К. Шорникова вважають, що для наступності в навчанні характерна опора на вже набуті знання і вміння при вивченні нового (Блонський, 2000). Інші визначають наступність з *погляду організації навчання, з'ясування його змісту.* Професор Ш.І. Ганелін відзначає, що для наступності властивий зв'язок попереднього навчального матеріалу з наступним. Розуміння проблеми наступності пов'язується зі *здійсненням процесу навчання.* Наприклад, Л.П. Федоренко вважає, що навчання рідної (української) мови повинне слугувати продовженню того природного процесу засвоєння мови, яким дитина оволоділа до школи (Федоренко, 1994). А.М. Пшикало розглядає *наступність як основу вдосконалення методичної системи навчання* будь-якого предмета в школі.

Оскільки процес навчання становить собою систему, яка містить численні взаємопов'язані елементи і має свою специфічну організацію – внутрішньо цілісну й таку, що до розвивається, то наступність, на наш погляд, важливо розкрити *комплексно, тобто стосовно всіх компонентів методики* (мета, завдання, зміст, методи, засоби й організаційні форми

навчання) з опорою на *попередній мовний і мовленнєвий досвід дитини.*

Психологічний та лінгвометодичний аналіз навчального процесу виявляє, що наступність в організації навчання рідної мови й розвитку мовлення дошкільників і молодших школярів, часто-густо здійснюється неповністю. Причиною цього стає, зокрема: 1) неоднакова підготовка дітей до школи, пов'язана з місцем її здійснення у сім'ї, у дитячому садку, в інших підготовчих формах (довготривалих та короткочасних); 2) недостатня узгодженість змісту програм навчання дітей 1-го класу школи першого ступеня, дитячого садка та інших форм підготовки до школи; 3) відсутність єдиних методичних рекомендацій, які орієнтували б на навчання рідної мови з урахуванням принципів наступності.

Розроблення цієї проблеми важливе й з огляду на розуміння питання про головну діяльність дітей цього віку. Відомо, що на зміну грі – провідній діяльності дошкільників, приходить навчальна – провідна діяльність молодших школярів. Змінюється мотив учіння. Воно зміщується у вольову сферу. Тепер у школі діє головний мотив «потрібно», а не «хочу», впроваджується нова форма навчання – уроки; видозмінюється ставлення до власної мови. Якщо у дошкільному віці дитина володіє мовою неусвідомлено, то у школі вона стає предметом спостереження, аналізу й вивчення. Здійснюється «свідомий контроль» за процесом говоріння.

За таких змін у дитини формуються психічні новоутворення, пов'язані з навчанням письма, читання, із засвоєнням нової для неї форми мови – писемної.

Успішність і своєчасність формування у першокласників психічних мовних новоутворень залежить від здійснення наступності в усіх компонентах методичної системи й уміння педагога враховувати дошкільний мовленнєвий досвід дітей та їхні уявлення про мовні поняття. Отже, розв'язання проблеми наступності в організації мовленнєвої підготовки дошкільників і молодших школярів передбачає наступне: вдосконалення методичної системи навчання рідної мови, яка б враховувала психологічні й

психолінгвістичні дані про мовленнєву діяльність дітей, а також специфіку засвоєння мовних понять; удосконалення програм, навчальних завдань, спрямованих на розвиток мислення молодших школярів, на формування умінь щодо мовного аналізу, а також навичок грамотного письма (Калмикова, 2000).

Природно постає також інше запитання: «Що таке перспективність?» Перспективність – це така «риса навчання» дошкільників, за наявності якої немає потреби змінювати в першокласників вироблені в дошкільному віці стереотипи, перебудовувати отримані до школи знання. Перспективність створює умови для вивчення основ наук за допомогою вже набутих раніше знань, умінь і навичок; їх закріплення, розширення, поглиблення, удосконалення на новому якісному рівні.

Важлива складова в реалізації перспективності у ДНЗ – формування граматичної будови мовлення. *По-перше,* це засіб удосконалення мислення дошкільників, бо саме граматичні форми рідної мови, за Л.П. Федоренко, є «матеріальною основою мислення» (Методика.., 1984). Граматична будова мовлення – дзеркало інтелектуального розвитку дитини. *По-друге,* добре сформована граматична основа – неодмінна умова успішного й своєчасного розвитку монологічного мовлення, одного з провідних у шкільному навчанні видів мовленнєвої діяльності. Будь-який тип монологу – оповідання, опис, міркування – вимагає засвоєння прийомів логічного зв'язку всієї різноманітності простих і складних речень. *По-третє,* розвиток граматичної будови мови – запорука успішної загальномовленнєвої підготовки, яка забезпечує практичне володіння фонетичним, морфологічним, словотвірним, лексичним рівнями мовленнєвої системи. М.Р. Львов звертає увагу на те, що до засвоєння граматичних словоформ дитина йде не від таблиці відмінювання, дієвідмінювання (такий порядок вивчення граматики їй буде запропонований у школі), а від синтаксису, словосполучень, які вона сприймає в мовленні людей і поступово починає вживати у власному мовленні. Парадигми відмінювання і дієвідмінювання у мовному відчутті

дитини формуються на синтаксичній основі, синтаксис відіграє провідну роль у формуванні процесу говоріння дитини, він спрямовує індивідуальне засвоєння мовної системи (Львов, 2002).

Формування граматичних навичок позитивно впливає і на зростання у дітей вольового фактора у висловленнях, створює передумови для появи планованої функції мови, для уведення понять про норму («можна й не можна», «правильно й неправильно», «доречно й недоречно»). Дитина, в якої розвинена система граматичних закономірностей та параметрів мови, емоційно здорова, не скута під час спілкування з ровесниками, несоромлива, небоязлива в говорінні, викладі навчального матеріалу на уроці, висловлюванні власних думок, почуттів чи настрою, відчуває себе повноцінною і рівноправною учасницею колективної навчальної діяльності. Іншими словами, робота з формування граматичної матриці мовлення дошкільників забезпечує достатню інтелектуальну та емоційно-вольову підготовку, яка необхідна для засвоєння програми 1-го класу.

Мовленнєвий розвиток дошкільників здійснюється у процесі практичного засвоєння граматичної структури рідної мови: оволодіння граматичними формами, узагальненими способами їх поєднання у різноманітних моделях речень (підмет –> присудок –> прямий додаток; означення підмет -» присудок -> обставина місця і т.д.); розуміння змісту граматичних значень мовних одиниць (слова, словоформи, словосполучення, речення); оволодіння інтонуванням (дикція, орфоепія). Дитина, котра нормативно розвивається, опановує такі граматичні навички в ДНЗ, в сім'ї, коли організовуються спеціальні заняття, мета яких допомогти запам'ятати літературні норми мови, використовувати їх у мовленні. У школі розвиток граматичних навичок учнів здійснюється на якісно іншому практичному і теоретичному рівні. Граматична будова мови тут уже є предметом спостереження, аналізу, вивчення, а мовленнєвий досвід дитини, набутий у дитячому садку, – предметом подальшого вдосконалення, теоретичного осмислення та усвідомлення. Прийшовши до школи, дитина має вникати в

суть тих правил і закономірностей, за якими побудоване навчання мови, а потім свідомо складати висловлення на основі усвідомлення речення в єдності його істотних ознак, знання законів сполучення граматичних форм. Наскільки багатий практичний мовленнєвий досвід дитини, що прийшла до 1-го класу, настільки швидко й легко вона просувається в навчанні з усіх предметів, також і з української мови. Думку про взаємозалежність дошкільної мовленнєвої і мовної підготовки й стану шкільного навчання рідної мови, хоча вона обґрунтована і доведена, поділяють не всі практичні працівники. Становище ускладнюється ще й тим, що діти, як вважає багато дошкільних працівників, протягом першого року навчання в школі оперують досить спрощеним мовним матеріалом, не виходячи за межі простих двоскладних поширених речень обсягом від двох до шести слів, хоча практично засвоїли деякі типи простих і складних речень.

Отож у початковій школі уповільнені темпи мовленнєвого розвитку дітей, бо зв'язки щодо наступності змісту роботи в ДНЗ та навчання українській мові у 1-му класі порушено (Маркова, 1974). Теза про взаємозв'язки дошкільного мовленнєвого досвіду та шкільного навчання рідної мови виявляється правильною. Так, вступ дитини до школи пов'язаний з розвитком нових видів мовленнєвої діяльності – читання й письма, з усім комплексом мовно-мислительних, фонетичних, графічних та орфографічно-орфоепічних умінь. Зміна ставлення дитини до мовно-мовленнєвої діяльності, вивчення української мови на рівні усвідомлення мовленнєвих явищ вимагають і зміни методів та прийомів навчання. Провідними стають мовний аналіз, спостереження над мовою.

Психічні новоутворення у мовленнєвій діяльності першокласників (розвиток навчальної функції мови, перевага монологічного мовлення у навчанні, що вимагає значного вольового напруження, володіння системою мовних норм, читанням та письмом, новими методами вивчення і пізнання мови) свідчать про те, що мовленнєвий розвиток їх продовжується більш-менш ефективно, що вони перебувають на послідовно новому, якісно

вищому щаблі. Однак існує одна принципова недосконаліть, яка, на жаль, ще має місце в шкільному навчанні, – це недостатня увага до формування навичок синтаксичної будови усної й писемної мови молодших школярів, тоді як синтаксис – це основа в практиці мовного розвитку дошкільників, у формуванні граматичної нормативності їхнього мовлення (Калмикова, 2000, 2001). 1 добре, що тепер, згідно з іншими програмами, в 1-му класі посилена синтаксична спрямованість навчання.

Безпосередньо багата загальномовленнєва підготовка дошкільників – неусвідомлене володіння структурою різних видів речень, розуміння змісту їх граматичних значень – приносить подвійну користь. *По-перше,* мовний досвід допомагає усвідомити реально існуючі зв'язки й відношення. От чому дитина, яка володіє всіма видами синтаксичних конструкцій, розуміє зміст їх конкретних та абстрактних значень, легко сприймає пояснення вчителя, усвідомлено читає, логічно й граматично правильно говорить. *По-друге,* дошкільний мовний досвід є опорою розвитку й писемної мови: наскільки багате усне мовлення дитини, що вступила до 1-го класу, – настільки успішно вона засвоює граматичну будову писемної мови.

Проте слід мати на увазі, що правильно засвоювати у школі писемне мовлення заважають першокласникам недоліки усної мови дошкільного періоду, наприклад її інтонаційна нерозчленованість. Невміння дітей інтонаційно відокремити одне речення від іншого відповідно до логіко-синтаксичного поділу проявляється під час письма порушенням меж простих речень, які невиправдано зливаються в одне (наприклад, *«Настала весна річка вийшла з берегів будинок затопило повінню»).*

На формування писемного мовлення негативно впливає і смислове нерозуміння складнопідрядних речень як єдиного цілого, звуження їх меж, неправомірне роз'єднання головних та підрядних частин (наприклад, *«Ведмедик злякався холодної води. Який сидів на березі»; «Тільки щипнув зайчик солодку конюшинку. Як побачив перед собою тінь»).* Діти, в яких недостатньо розвинене відчуття граматичних закономірностей мови, важко

встановлюють зв’язки й відношення на основі операцій порівняння, зіставлення, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення тощо, слабо оволодівають граматичними уміннями. їх, зокрема, утруднюють фонетичний аналіз, усвідомлення звукової структури слів, узагальнене сприйняття значення кожної фонеми, співвідношення звуків і букв, оволодіння синтезом звукозливання під час читання, розуміння прочитаного; осмислення того, що слова не є предметами, а слугують для називання предметів, їх ознак, дій; що речення виражає закінчену думку, має істотні ознаки. Пояснення діти звичайно зводять до неістотних наочно-сприйнятих ознак речення *(«Це речення тому, що воно складається із слів»; «Це речення, тут багато слів і крапка в кінці»).* Саме визначення речення без розуміння його істотних ознак у їх взаємозв’язку діти запам’ятовують механічно, і тому у переважній більшості не можуть застосувати правило під час написання.

Діти з недостатнім розвитком мовлення та індивідуальної мови відстають від своїх ровесників з різних предметів – української мови, математики. Причина – негнучкість, інертність мислення, низький рівень мовленнєвого розвитку, мовної бази, необхідних граматичних навичок. Так, якщо дитина не засвоїла до школи зміст граматичного значення речення, тобто смисл повідомлення про факти, явища дійсності, – це означає, що вона позбавлена бази, необхідної для виокремлення та усвідомлення смислового значення речення; якщо у дошкільному віці у неї не вироблені інтонаційні стереотипи, – це означає, що відсутній той фон, завдяки якому дитина прислуховується до інтонації речення, виділяє її та усвідомлює як ознаку речення, зіставляючи з пунктуацією. У зв’язку з викладеним методисти дошкільного виховання та методисти навчання української мови в початковій школі стверджують: діти в ранньому і дошкільному віці повинні почути й засвоїти всі граматичні форми рідної мови, поступово проникаючи в їх зміст (Г.О.Фомічева); що основне завдання дитячого садка – розвинути мовлення дитини, практично підвести її до норм слововживання та словозмінювання, навчити будувати зв’язні висловлювання відповідно до теми, ситуації

(Г.М. Лямина, Ф.О. Сохін).

Гарне мовлення – багатство індивідуальних мовних засобів дитини, основа навчання всіх предметів, інструмент пізнання

4.2. Лінгводидактичні й лінгвометодичні принципи розвитку мовлення дітей на першому і другому шаблях рідномовної освіти

У психолінгвістичній та педагогічній науці є імена вчених-педагогів, під впливом яких здійснюється професійна діяльність багатьох поколінь. Серед них – видатні українські науковці та педагоги О.О. Потебня, Л.А.Булаховський, І.О.Сікорський, К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, І.І. Огієнко, В.О. Сухомлинськийтаін. Ці титани вітчизняної науки, культури, лінгводидактики й духовності, розуміючи, що мова – це жива схованка душі народу, з болем у серці переживали заборону вчитися дітям-українцям своєю материнською мовою, яка «виганяється зі школи, мовби якась чужа».

Отже, мова – національна ознака етносу, в мові постійно репрезентуються наш досвід, знання, наша культура, ступінь нашої духовності й свідомості, історія і традиції.

Мова – форма нашого життя, культурного й національного, форма етнічного організування; це душа й етнокосмічна цінність кожної національності, її святиня, її безцінний скарб. Не випадково І.І. Огієнко наголошував, що доки живе мова – житиме й народ як національність. Не стане мови – не стане національності (Огієнко, 1995).

Звідси випливає перше й основне завдання у вихованні молодого підростаючого покоління – прищепити з раннього віку дитині любов до рідної мови, щоб вона говорила їй про віковічні духовно-культурні цінності, святині й глибини народу, його самобутність, неповторність, незамінність; про народні морально-етичні ідеали й прагнення. В.О. Сухомлинський, як і К.Д.Ушинський, вважав, що це найефективніше й найорганічніше робити з раннього дитинства, оскільки дитяча душа надзвичайно чутлива до

емоційного змісту рідного слова. В.О. Сухомлинський зазначав: «Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови ...» (Сухомлинський, 1977; Білодід, 1977).

У сучасному тлумачному словнику так подано основне значення мови: «Мова – це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думки» (Словник…, 1970-1980). Мова – це складна система, що включає в себе її складові – фонеми, морфеми, слова (лексеми), словосполучення, речення (висловлення). Мова є не тільки засобом комунікативним, а й засобом формування думки; виражається в усному та писемному мовленні.

Мовлення – це «спілкування людей між собою за допомогою мови, мовна діяльність» (Словник…, 1970–1980). Таким чином, мовлення – це практичне користування мовою в різних ситуаціях, це діяльність за допомогою мови.

Закономірно, що, працюючи з дітьми над засвоєнням мовлення, маємо ретельно й послідовно звертати увагу на культуру їхнього індивідуального мовлення. Це поняття передбачає володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формах мовлення; вміння користуватися мовностилістичними засобами й прийомами з урахуванням умов та цілей комунікації; упорядковану сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою життя соціуму, які якнайповніше виражають зміст мовлення, а також достатньо задовольняють умови й мету спілкування.

Культура мовлення дітей з прагматичного погляду – це правильне користування орфоепічними, лексичними, граматичними, фразеологічними, стилістичними, нормами літературної української мови, вживання нормативних наголосів у словах. Це вміння застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, «мовні зразки» (моделі), характерні для цієї етнічної мовної системи.

Культура мовлення – це також « ...загальноприйнятий мовний етикет: традиційні форми вітання, прощання, побажання, запрошення які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, настрою, освітньо-духовного та вікового рівня тих, хто спілкується» (Культура..., 1990; антологія..., 1996).

Уміння говорити з дотриманням вимог культури мовлення прищеплюється у ранньому дитинстві, формується у стінах дошкільного закладу та в школі, а потім удосконалюється протягом усього життя. Здеформоване, засмічене мовлення – це показник невихованості людини. К.Д. Ушинський зазначав: « ...У нас часто трапляються особи дуже розвинені, обізнані й розумні, які хочуть вам сказати про яку-небудь справу, але є справжніми мучениками .., набридають слухачеві, стомлюють його і часто втрачають багато в житті через те, що школа не подбала, щоб розвинути в них вчасно дар слова» (Ушинський, 1989; Поддьяков, 1996).

На жаль, велика кількість педагогів ДНЗ і початкової школи достатньо не володіє мовленнєвою культурою. Особливо це відчутно в умовах близькоспорідненої (українсько-російської та російсько-української) двомовності (Альперіна, 2003; Верещагін, 1996; Проблема.., 1972). Українське мовлення педагогів збідніле на граматичні форми рідної мови, в ньому переважає розмовно-побутовий стиль в різних ситуаціях спілкування і навіть на заняттях, у навчальному процесі.

Отже, засвоєння норм рідної мови вихователями і вчителями – це процес вкрай необхідний і водночас багатосторонній. Від них сьогодні вимагається володіти культурою мовлення, правильно використовувати всі граматичні форми рідної мови, вміти висловлюватись з урахуванням ситуації спілкування, доцільно використовуючи той чи інший стиль мовлення. Такі підвищенні лінгвістичні вимоги до мовлення педагогів зумовлені тим, що сьогодні в роботі з розвитку мовлення дітей наука спирається на комунікативно-діяльнісний підхід. У методиці української мови акценти зміщуються з логоцентричної концепції навчання на лінгво- і

антропоцентричну. На перший план виступає мовна особистість і засоби її становлення. У центрі уваги – дитина, котра хоче й може висловити свої думки та почуття лінгвістично й комунікативно грамотно. Створене висловлення (текст) – це візитна картка дитини, що інформує про рівень її сформованості як *мовної особистості.* У зв'язку з цим на сучасному етапі навчання вирішення проблеми розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку пов'язане з формуванням життєво необхідних і соціально істотних комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь сприймати і продукувати висловлення (тексти). Практика свідчить, що робота в цьому напрямі актуальна й методично значуща, адже формування зазначених комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь сприяє становленню комунікативного ядра особистості й підвищує якість висловлення як продукту усної мовленнєвої діяльності.

Оволодіння рідним мовленням дитиною здійснюється через наслідування мовлення, яке вона чує і яке бачить (письмовий варіант). Проте правил вивчення мовлення (на відміну від правил засвоєння мови) ще не має. Ось чому для розвитку мовлення треба створити мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом (Методика…, 1984). У цьому розділі посібника намагаємося відобразити оптимальне з погляду духовно-інтелектуального зростання дитини мовленнєве середовище, представити такий дидактично-мовленнєвий матеріал, з яким діти майже не зустрічаються у повсякденному житті.

Мета навчання рідного мовлення – розвиток граматичних навичок дітей і на цій основі збагачення їхнього словника, прищеплювання елементарних стилістичних навичок (Федоренко, 1994).

Виходячи з основних цілей навчання рідної мови, вихователів і вчителів мають враховувати три складові поняття «мова»: *мова* як абстрактне явище, структурована система; *мовлення* як традиція використання мовних одиниць у процесі комунікації; *індивідуальна здібність* мовленнєтворчості (Федоренко, 1994).

Відомо, що загалом будь-які принципи навчання і, зокрема, навчання мови й розвитку мовлення випливають із закономірностей навчального процесу. Лінгвометодичні принципи постають із закономірностей розвитку мовлення дітей, тобто вони визначаються об'єктивними, лінгвістичними, психологічними й психолінгвістичними факторами засвоєння рідного мовлення, що систематизовані Л.П. Федоренко в процесі теоретичного й практичного дослідження і які є значним вкладом у теорію методики.

Сформульовані Л.П. Федоренко принципи навчання рідного мовлення поставили методику в ряд самостійних теоретичних дисциплін зі своїми методичними законами навчання, розвитку й виховання. Лінгвометодичні принципи – це правила (вимоги), яких треба дотримуватися, за якими слід працювати, щоб розвивався той чи інший орган мовленнєтворчої системи того, хто навчається. Керуючись цими теоретичними положеннями, вихователь і вчитель може передбачити результат практичної діяльності – володіння мовленням (Методика…, 1984; Федоренко, 1994).

Л.П. Федоренко завжди обстоювала вимогу – надати дітям можливість оволодіти літературною мовою – найвищим культурним надбанням народу. Вже в дитячому садку і в 1-му класі факти мови повинні розглядатися у процесі навчання не формально, а в нерозривній єдності з їх функцією, в органічному зв'язку з живою й динамічною тканиною мови. Ефективне вивчення мови має ґрунтуватися на природному інтересі. Основна мета вивчення рідної мови – розвиток мовленнєвих навичок, з одного боку, і засвоєння науки про мову – граматики, лексики, фонетики, основ стилістики як засобу усвідомлення власного мовлення дітей, яке прискорює і полегшує його розвиток, – з іншого.

Розвиток мовленнєвих навичок, уживання мови для спілкування пов'язано з формуванням мовлення. Засвоєння науки про мову – це вивчення її як знакової системи, що має матеріальну форму.

Розрізнення понять *«мова», «норма», «мовлення»,* за Л.П. Федоренко, дає змогу виявити основні напрями, які є складовими процесу навчання:

усвідомлення мовних одиниць, засвоєння норм рідної мови, розвиток зв'язного усного й письмового мовлення.

Украй важливо розрізняти лінгводидактичні й лінгвометодичні принципи. їх розмежування випливає із співвідношення між дидактикою і методикою.

Отже, *лінгводидактичні* принципи мають узагальнювальний універсальний характер. Вони уможливлюють при навчанні всіх мов та дітей різних вікових періодів оволодіння всіма розділами мови (фонетика, лексика, граматика тощо), взаємодіють з дидактичними принципами і ґрунтуються на них. Це принципи – 1) виховуючого навчання засобами мови й мовлення; 2) єдності теорії (пропедевтика мовних понять) з практикою (практичне засвоєння мови); 3) усвідомленості (рефлексія дитини над мовою і мовленням, контрольно-оціночні дії дитини в галузі власного мовлення і мовлення однолітків); 4) послідовності й доступності (від простішого мовного матеріалу до складнішого з погляду засвоєння його дитиною); 5) систематичності занять мовою і повсякденного мовленнєвого спілкування; 6) наочності (наочністю в навчанні мов є не лише зорова наочність, а й мовний (звуковий) матеріал (звуки, слова, словосполучення, речення, висловлення); 7) розвивального навчання (власне предметові вивчення – мові – притаманні унікальні, необмежені можливості щодо розвитку психіки дитини: від сприйняття – до мислення й уяви, до високих почуттів і волі); 8) урахування загально-вікових та індивідуальних особливостей (мовлення кожної дитини розвивається за індивідуальною, притаманною тільки їй – дитині – стратегією, за прояву, збереження, звичайно, загальних закономірностей); 9) міцності засвоєння мовленнєвих умінь і навичок; 10) творчої активності (саме мовлення за своєю природою є евристичною діяльністю, а мова як засіб формування такої активності має необмежені можливості) тощо.

Лінгвометодичні принципи уточнюють і конкретизують *лінгводидактичні.* Тобто за допомогою лінгво-методичних принципів можна

реалізувати конкретизовані завдання формування у дітей звуковимови, словотвору, лексики, синтаксису, зв'язного мовлення тощо з урахуванням віку, періоду навчання, специфіки тієї чи іншої мови, особливостей того чи іншого звука, властивостей різних лексико-семантичних груп, граматичних форм залежно від типів монологічного мовлення і т. ін.

Лінгвометодичні принципи поділяються на *загальнометодичні* принципи навчання мови й розвитку мовлення та *частковометодичні*. Серед загальнометодичних принципів навчання дітей мовлення Л.П. Федоренко виділила такі: 1) увага до матерії мови; 2) розуміння мовних значень; 3) оцінювання виразності мовлення; 4) розвиток відчуття мовлення (тексту); 5) координація усного та письмового мовлення; 6) поступове прискорення темпу збагачення мовлення (Методика розвитку мови дитячого дошкільного віку, 1984; Федоренко, 1994).

Теорія принципів Л.П. Федоренко не тільки зумовила методологію розвивального навчання рідної мови, а й стала відправним пунктом для розвитку самої теорії лінгвометодики. Дослідниця неодноразово підкреслювала, що її теорія не є замкнутою системою, вона відкрита для нового й здатна до розвитку. Справді, сьогодні ця теорія розвивається, конкретизується під виливом нових даних науки, і можна бачити життєздатність цієї теорії досить чітко, спостерігаючи *ієрархію принципів навчання мови й розвитку мовлення.* Загальнометодичні принципи навчання мови, які розробила Л.П. Федоренко, розвиваються і корелюють з частковометодичними принципами мовленнєвого розвитку, що обґрунтовані сьогодні завдяки дослідженням, аналізу й узагальненням закономірностей розвитку мовлення.

Ці принципи започатковуються від тих закономірностей (див.: 1.6), яким підпорядковуються механізми мовлення, механізми інтелекту, механізми розвитку психіки в онтогенезі, а також вони логічно випливають з тих законів, за якими функціонує і розвивається мова. До них відносяться такі: комунікативний, когнітивний, соціокультурний; градуальності; єдності

вивчення мови й розвитку мовлення; опори на алгоритми мовлення й мовні моделі, цільності формування лексико-граматичної будови мовлення; зіставлення і диференціації одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору тощо.

Принципи навчання мови та розвитку мовлення спрямовані на ефективне керівництво процесом оволодіння дітьми мовними знаннями, вміннями й навичками з подальшим їх застосуванням у повсякденному житті.

Якщо *закономірності* засвоєння мовлення – це *констатація об'єктивно існуючої залежності* між результатами мовленнєвого розвитку дитини (оволодіння нею мовленням) та вдосконаленням її мовленнєвотворчої системи, то *лінгвометодичні принципи* – це правила (вимоги), які визначають, що потрібно робити педагогові, щоб розвивався той чи інший орган мовленнєтворчої системи дитини, забезпечувалась їх координація (Федоренко, 1984).

Дії вихователя і вчителя – це вибір: 1) оптимального варіанта дидактичного (навчального) матеріалу, який мають засвоїти діти відповідно до визначених завдань і змісту навчання; 2) методів (прийомів), які він має використовувати, щоб вони засвоїли цей навчальний матеріал; 3) організаційних форм і засобів навчання для кращого засвоєння кожною дитиною мовного матеріалу.

Навчальний матеріал з української мови – це ілюстрації на поєднання звуків (фонетика); приклади слів (лексика та морфологія, словоформи); найтиповіші словосполучення, речення. Вони розглядаються як одиниці мови та мовлення (традиції використання для комунікації), а також з увагою до вимови (орфоепії) та правопису (графіки та орфографії). Педагог добирає навчальний матеріал так, щоб показати дітям зразкові приклади правильного, чистого, точного, логічного, доречного, милозвучного українського мовлення. Із засвоєнням рідного мовлення діти осмислюють і розуміють такі загальнолюдські моральні поняття, як *совість, гідність, жалість, милосердя,*

любов до людей, співчуття, доброзичливість, благоговіння, повага, відповідальність, дисципліна та інші, а опановуючи твори художньої літератури, засвоюють ще поняття *краси, чуйності, емоційності, образності, виразності, милозвучності* тощо.

Сприймаючи граматику, дитина розвивається інтелектуально. Вона підсвідомо засвоює відношення, що існують між предметами, явищами дійсності, тобто засвоює логіку – вербальну, Аристотелеву. І цей аспект мови та мовлення має бути повно представлений у дидактичному матеріалі.

Граматику рідної мови та правила, моделі й норми використання її у мовленні має засвоїти на *прагматичному рівні* кожна дитина, що поступає до школи. Тобто дитина не знає науки про мову – граматики, але вона засвоїла її практично, підсвідомо аналітично сприймаючи мовленнєві зразки дорослих – батьків, друзів, вихователів, педагогів, ідучи різними шляхами: наслідування, спроб і помилок, методом самостійного комбінування мовних одиниць і добору з них оптимального, який відповідає ситуації спілкування і задовольняє потреби розуміння сприйнятої інформації комунікантами-реципієнтами. Отож такий спосіб засвоєння мовлення є за своєю природою творчим, евристичним, але водночас неусвідомленим, мимовільним.

Відтак доходимо висновків, що принципи методики навчання рідної мови і розвитку мовлення ґрунтуються на закономірностях засвоєння мови та мовлення, тобто на тому, який орган мовленнєтворення потрібно тренувати, щоб досягти оптимальної структури мовленнєтворчої системи кожного з тих, кого навчають. А спосіб вправляння – це метод для закріплення мовленнєвих навичок. Під методом формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок розуміємо взаємопов’язану діяльність педагога (викладання, навчальні дії) і дитини (учіння, оволодіння), яка спрямована на кінцевий результат – вільне володіння: аудіюванням (сприйняттям, розумінням) мовлення і говорінням (усним мовленням), а також на перші метамовні узагальнення дитиною. Отже, метод – це спосіб взаємодії дитини й педагога, який передбачає оволодіння нею мовленнєвою діяльністю.

Доцільно підібраний метод див. розділи: 4 (4. 4.–4. 7); 5 (5. 1–5. 4.) сприяє реалізації лінгвометодичних принципів.

Принцип уваги до матерії мови (фонеми, словоформи, граматичні категорії). На всіх етапах засвоєння рідного мовлення й мови існує правило (вимога) уважно ставитись до розвитку мовленнєво-рецептивного та мовленнєво-рухового апарата того, хто навчається; слідкувати за розвитком фонематичного слуху, адекватним сприйняттям дитиною звуків рідного мовлення. Отже, формувати в дитини навички спостереження над фонемами (смислорозрізнювачами), слуховий образ кожного звука, які вона чує і правильність їх артикуляції та інтонації: домагатися чіткої модуляції окремих просодем – сили голосу, наголосів, темпу, висоти тону, паузування речення, тембру голосу – адже з цього складається мелодія інтонації слова й речення. Орієнтуючись на цей принцип, вихователь або вчитель добирає потрібний мовний матеріал, методи й прийоми навчання мовлення, зокрема його сприйняття, а також артикуляції звуків рідного мовлення відповідно до специфіки кожного з них (Жовтобрюх, 1985; Лужецька, 2001; Федоренко, 1962).

Вихователь, спираючись на найефективніші методи та прийоми навчання, має послідовно й цілеспрямовано, ретельно й поступово відпрацьовувати, натреновуючи органи сприйняття звуків та рухи мовленнєвого апарата дитини. Ця техніка рецепції звуків і фонем, артикулювання та говоріння необхідна для вимови (а згодом і для писемного мовлення) кожного звука, кожного елемента інтонації. На ґрунті цього принципу педагоги-методисти розробляють та використовують спеціальні дидактичні ігри, вправи, підбирають різноманітні цікавинки, скоромовки, загадки, ребуси, жартівливі віршики, оповідки загадково-пригодницького характеру, влучні вирази, пісні для розвитку мовленнєвого апарата дитини, а також посильні завдання для підготовки руки дошкільника до письма (Богуш, 1976; Рождєствєнський, 1970). Методи роботи тут переважно імітаційні. Вони побудовані на звуковимові того, кого навчають, або того,

хто навчає. Також використовують зразкові варіанти вимови за допомогою технічних засобів навчання (звукові технічні посібники), які здатні створити звукове середовище з високим розвивальним потенціалом.

Цей принцип (уваги до матерії мови) діє і пізніше в школі під час навчання письмового мовлення – орфографії. Важливо, щоб дитина навчилася зіставляти правильну вимову (орфоепію та інтонацію) з написанням (дією м'язів руки, яка пише), а також максимально засвоїла різницю. Обидва ці вміння (орфоепія і написання) спираються на пам'ять та відчуття мови. І меншою мірою на розуміння.

Мовленнєві навички успішно формуються, якщо разом із звуковим складом синхронно засвоюються всі компоненти мовних значень: лексики (семантики мовної одиниці) й граматичних категорій. Отже, *джерелом принципів розуміння лексичних та граматичних значень* є та закономірність засвоєння мови, за якою для оволодіння мовою потрібний розвиток, тобто становлення й удосконалення інтелекту людини.

Інтелект, як стверджують психологи, – це насамперед результат мислення, уявлення, уяви. І як відомо, мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках та відношеннях. Мислення людини нерозривно пов'язане з мовою, яка є знаряддям формування і способом існування думки (Загальна…, 2000).

Узагальнюючи в слові свої знання про предмети і явища дійсності, дитина долає межі того, що дається їй безпосередньо у відчуттях і сприйманні, значно розширює свої пізнавальні можливості, вдосконалює своє мислення, що поглиблюється і стимулюється потребами соціальної практики та розвивається у процесі пошуку шляхів їх задоволення.

Мислити, як уже сказано, – це означає вміти порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, здійснювати операції індукції – дедукції, доводити, робити логічні (правильні) висновки тощо.

Мислення є підвалиною свідомої діяльності дитини, формування її

розумових та інших властивостей. Рівень розвитку визначає, якою мірою дитина здатна орієнтуватися у навколишньому світі, як вона управляє обставинами та собою.

Дотримуватися принципу розуміння мовних значень – означає для педагога спрямовувати дитину в процесі занять (вправ) – засвоєння науки про мову і мовотворення – співвідносити лексичне та граматичне значення з тим, чому воно відповідає у позамовній дійсності.

Результатом мислення є *розуміння* дитиною предметів і явищ дійсності, а також мовних одиниць, якими вони репрезентовані в мовній системі та реальному мовленні етносу. Варто виділити, що *розуміння* – це складна аналітико-синтетична діяльність свідомості, спрямована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, стосунків, залежностей, які в ній відображаються. Розуміння спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися попереднім досвідом, і є актуалізацією цих зв'язків.

Важливе значення для розуміння має поєднання слова з наочними образами, що допомагають вихователеві розкривати глибинну суть того, що осмислюється дитиною. Критерієм розуміння є вербальна сформульована думка, яка реально відображає і засвідчує знання дитиною *істотних ознак предметів або явищ,* представлених у мовній системі мовними одиницями (Давидов, 1986)

Отже, принцип розуміння мовних значень (предметного ряду – лексичні значення, логічного ряду – граматичне значення) передбачає передусім розуміння, чим у дитини дошкільного віку називається здатність зіставляти вимовлені слова з реаліями дійсності, а також зіставити вимовлені граматичні форми з логічними відношеннями, які вони позначають.

Принцип оцінки виразності мовлення має витоки з тієї закономірності засвоєння мови, згідно з якою будь-яка інформація неодмінно супроводжується виразною (емоційною) оцінкою її тим, хто говорить.

Із спостережень над використанням мовлення відомо, що дитина, котра

говорить, якби не намагалася бути об'єктивною в описі або міркуванні щодо певного об'єкта, не може не виразити свого особистого ставлення до тієї чи тієї речі. Тому, навчаючи дітей діяти за принципом оцінки виразності мовлення, педагог має розвивати у вихованців *всі мовні засоби вираження модальності, експресії, емоціональної виразності, стилістичної доцільності* використання одиниць мови й мовлення. Тобто насамперед має звернути увагу на виражальні можливості мовного матеріалу, який подається дітям.

Що стосується методів (прийомів) навчання мови та розвитку мовлення, то тут основними є прийоми імітації (копіювання) текстів, що найчіткіше виражає відповідне стилістичне багатство мови в галузі орфоепії, лексики й граматики рідної мови. З виконанням вимог принципу оцінки виразності мовлення пов'язаний розвиток естетичних і моральних почуттів і знань дітей. Найбільш відповідними принципові оцінки виразності мовлення є звукозаписуючі технічні засоби навчання: прослуховування зразкових записів, а також записів вимови слів, словосполучень, речень самих дітей.

Мовлення засвоюється, якщо дитина опановує норми мови, оволодіваючи «підсвідомою граматикою», тобто інтуїтивно, неусвідомлено засвоює значення мовних знаків: морфем, слів та сполучуваності слів, запам'ятовуючи традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення (Якобсон, 1996). Звідси випливає *принцип розвитку мовного і мовленнєвого відчуття.* Він реалізується під час роботи над текстом («зв'язне мовлення», за встановленою в методиці навчання термінологією).

Дотримуватися принципу розвитку відчуття мови – це означає формувати у вихованців такі навички, як переказування, розповідь, опис, міркування. Прийоми виконання цих розвивальних форм роботи можуть бути найрізноманітніші.

Сам термін «розвиток мовного відчуття» запропоновував ще К.Д. Ушинський. Він наполягав на терміні «відчуття», а не розуміння, бо був упевнений, що діти засвоюють мову підсвідомо, а неусвідомлено. І в цьому «проявляються» вроджені задатки людей, що відтворюються вищими силами

(Богом) (Бодуєн де Куртене, 1963). Мовленнєві механізми феномену «відчуття мови», імпліцитне (приховане) знання (обізнаність), що уможливлює дитині-мовцеві розуміння значення одиниць рідної мови й говоріння нею, залишається великою мірою загадковими для науковців і сьогодні. М.Р. Львов з цього приводу зауважує, що природа потурбувалася про засекреченість механізмів засвоєння мови за принципом «не нашкодити» (Львов, 2002).

Окремі дослідження психолінгвістів, нейролінгвістів, фізіологів, лінгвістів, психологів тощо деякою мірою проливають світло на таємничий феномен «відчуття мови», хоча здебільшого засвідчують його наявність, об'єктивність, ніж пояснюють механізм виникнення й існування цього загадкового феноменального явища.

Останнім часом зроблено спроби пояснити, як дитина так досконало оволодіває мовою за такий стислий період часу (майже за п'ять років), що стоїть за поняттям «відчуття мови», що означає «мовна компетенція» дитини і т. ін.

Серед багатьох намагань дослідників з'ясувати такі мовно-мовленнєві явища привертає увагу нетрадиційний для нашої свідомості спосіб трактування цих фактів. Так, П. Мовчан у своїй статті «Мова явище космічне» дуже вдало пояснює роль слова, яке зробило людину Людиною (а не знаряддя праці, за твердженням Дарвіна). «Акт пойменування світу», за П. Мовчаном, «був актом космічним, світотворчим»; «думка втілюється перш за все у Слові»; «той, хто розмовляє, завжди вкладає певну енергію в мову...» Саме тому «мова – це своєрідний енергоінформаційний провід: від одного до іншого, від одного до багатьох»; «мова не зводиться лише до комунікативної ролі», «вона постійно проміниться. І навіть найдревніші тексти, так званих мертвих мов, продовжують випромінювати свою енергію». У Слові, як у дзеркалі духу, П.Мовчан вбачає взаємозалежність «Космосу і Логосу, моралі й мови, Слова й Людини». Оскільки мову створило «високе поривання людини», тому «мова завжди – духозведення», «Слово – це

провідник космічної енергії» (Мовчан, 1989).

Відсутність однозначних пояснень механізмів «мовного відчуття» ні в якому разі не знижує актуальності та вагомості реалізації у педагогічному процесі принципу розвитку мовного і мовленнєвого відчуття. Проте варто зазначити, що педагогічні дії були б значно ефективнішими, якби ми *володіли знаннями про механізми утворення цього мовного феномену дитини.*

Принцип координації між усним та писемним мовленням – деякими вченими вважається несамостійним, хоча підлягає тим же умовам виконання, що й принцип уваги до матерії мови. Такий погляд висловлював професор М.С. Рождєствєнський, який ми поділямо (Рождєствєнський, 1970).

Попри все є підстави говорити про принцип координації усного й писемного мовлення як самостійний принцип, по скільки засвоєння усного та писемного мовлення здійснюється у різні вікові періоди, а також різними мовленнєвими органами мовленнєтворчої системи.

Варто підкреслити, що впродовж дошкільного віку працює над розвитком передусім *усного мовлення* у всіх його аспектах, зокрема: словниковий запас, що охоплює різні тематичні групи слів; морфолого-синтаксичну й звукову нормативність мовних одиниць; діалогічне й монологічне мовлення. У старшому дошкільному віці дітей вчать розрізняти та правильно вимовляти звуки (голосні, приголосні, тверді, м’які і т.д.); знайомлять зі звуками та буквами, вчать читати, а також готують руку дитини до письма, яким вони будуть опановувати в школі. Дітей вчать також координувати рухи мовленнєвого апарата, слуху, очей та рук; сприймати, усвідомлювати та запам’ятовувати схожість і відмінність між звуками й буквами; правильно інтонувати слова, словосполучення і речення відповідно до чинних норм усного літературного мовлення рідної мови. З огляду на цей факт сформулюваний принцип можна ще назвати принципом випереджувального розвитку усного мовлення (Богоявленський, 1966; Богуш, 1976).

Усне мовлення є для дитини кодом навколишньої дійсності, а мовлення

писемне – «кодом коду»; це «другий етап оволодіння мовленням узагалі», за вираженням професора М.С. Рождєствєнського, оскільки кодує графічними знаками усне мовлення (Рождєствєнський, 1970). Усне мовлення засвоюється в онтогенезі, так само як і в філогенезі першочергово. Писемне мовлення засвоюється лише в тому разі, якщо дитина вже володіє усним мовленням.

Принцип координації усного та писемного мовлення реалізується тоді, коли під час написання писемне мовлення порівнюється (зіставляється) з орфоепією, з'ясовується різниця у вимові та написанні (орфографії).

Кращий метод навчання писемного мовлення – диктант. Відома велика кількість прийомів розвитку письма методом диктанту. Всі вони ефективні, особливо, якщо вчитель чергує їх, не втомлюючи дітей одноманітністю роботи. Якщо перевірковий диктант як прийом чергується з пояснювальним, а той змінюється ігровим, коментованим, – то навчання здійснюється ефективніше.

Метод списування, як підтверджує практика, – найефективніший в навчанні орфографії, бо розрахований на усвідомлення застосовуваних правил орфографії, а не на інстинктивне (несвідоме) запам'ятовування написаного.

Чим розвиненіше мовлення дитини, тим легше засвоюється нова інформація. Така логічна зумовленість дає початок *принципові прискорення темпів навчання.* Відомо, усне мовлення – це фактор «загального знання», адже рідна мова – операційний засіб для засвоєння взагалі. Усне мовлення пришвидшує опанування дитиною будь-якого програмового матеріалу.

У процесі опанування рідного мовлення дитина оволодіває як мовленнєвими, так й інтелектуальними навичками. Структуру інтелектуальних навичок, за Л.П. Федоренко, складають такі компоненти:

– *навички розуміння лексичних і граматичних значень.* Розуміння конкретних граматичних форм одночасно є засвоєнням категорій елементарної логіки, тобто розвивається логічне мислення; розуміння конкретних слів – це процес розширення світогляду, пізнання світу;

– *навички оцінки, засновані на розрізненні повідомлюваної і виразної функцій компонентів мови.* Розуміння емоційно-експресивних якостей одиниць мови, вміння говорити виразно сприяє розвиткові емоційної сфери психіки дитини, що важливо для гармонійного розвитку внутрішнього світу індивіда;

– *навички запам'ятовування, засвоєння традицій уживання мовних одиниць*. Основою формування цих навичок є принцип розвитку відчуття мови. Такі навички ґрунтуються на розвиткові пам'яті, сприйняття, уявлення дітей, їхньої чуттєвої сфери. Важливим джерелом формування мовленнєвих та інтелектуальних навичок дітей є життєва мовленнєва практика.

Велике значення надається дидактичному матеріалові – одній з важливих умов засвоєння мовних явищ, що вивчаються, розвиткові мовленнєтворчої системи дитини. Це своєрідний засіб, що допомагає зрозуміти мовні значення і збагатити мовлення дітей. З огляду на це виділяють три види дидактичного матеріалу: 1) взірцеві тексти «живого» мовлення; 2) адаптована мова (практичний мовний матеріал для вправ і дидактичних ігор); 3) метамова (терміни науки про мову й тексти науки «лінгвістика» – теоретичний навчальний матеріал).

Основними критеріями добору навчального матеріалу Л.П. Федоренко називала загальнометодичні й частковометодичні принципи, відповідно до яких мовний дидактичний матеріал повинен забезпечувати: фізичний розвиток органів мовлення; осмислення лексичних і граматичних значень мовних одиниць; розуміння логічного смислу граматичних форм і виразної функції мовних одиниць різних рівнів; розвиток відчуття мови, що дає змогу оволодіти граматичною нормою і культурою мовлення загалом; співвідношення усного та письмового мовлення.

Вибір методів навчання мови пов'язується з наявністю у рідній мові двох компонентів – логічного й чуттєвого. Для засвоєння логічного компонента науки про мову пропонується використовувати методи теоретичного опанування мови, а розвиток чуттєвої сфери пов'язувати з

практичним удосконаленням мовлення на інтуїтивній основі. Тому методи навчання обираються згідно з принципами методики та з урахуванням вікових можливостей дітей. Використання методів і прийомів в доречній послідовності, доцільне (раціональне) дозування мовного матеріалу, збільшення його кількості й ускладнення на різних етапах формування мовлення – усе це сприяє реалізації принципу послідовного нарощування темпу навчання.

Особливе значення в оволодінні рідною мовою Л.П. Федоренко надавала *принципові свідомого засвоєння мовного матеріалу*, що досягається, на п думку, завдяки усвідомленню та закріпленню основних правил і законів граматичної будови мовлення. *Тільки оволодівши граматичними навичками, діти навчаться зв'язного мовлення.* Розуміння дітьми завдань мовленнєвого спілкування стає засобом підвищення мотивації засвоєння різних граматичних конструкцій, що реалізують завдання мовленнєвої діяльності.

Уявляючи засвоєння мови як процес збагачення мовлення дітей фонологічними, лексичними й граматично-синтаксичними факторами, Л.П. Федоренко вважала актуальними для процесу навчання мови наступні правила такої роботи: над орфоепічними навичками, логікою в процеса оволодіння граматикою, зв'язком занять рідною мовою з іншими заняттями задля розвитку зв'язного мовлення тощо.

4.3. Комунікативно-мовленнєві принципи навчання мови і розвитку мовлення дошкільників і молодших школярів

Означені принципи іноді називають частково-методичними принципами навчання мови й формування мовлення. Вони будуються на даних суміжних наук про мовлення: лінгвістики, психолінгвістики, герменевтики, дидактики, стилістики, теорії мовлення, риторики, психології спілкування, когнітивної психолінгвістики, психолінгвістики розвитку тощо.

Ці принципи сформулювала Є.В. Архіпова, та віднесла до них

наступні:

Комунікативний принцип. Сучасна лінгвометодика розглядає його як один з провідних принципів мовленнєвого розвитку. Комунікативний підхід пов'язаний передусім з практичним вивченням мови в ДНЗ і початковій школі, так само, як із засобом спілкування. У центрі уваги методистів – текст, як основна дидактична одиниця навчання. Завдяки цьому принципові навчання української мови орієнтоване на кінцеву мету – формування комунікативної компетенції і розвиток мовної особистості. Згідно з комунікативним підходом текст розглядається як продукт мовленнєвої діяльності дитини, як реалізований задум висловлення, а завданням мовленнєвого розвитку дітей стає навчання породження та сприйняття текстів з урахуванням конкретної ситуації спілкування.

Когнітивний принцип. Оскільки мова є найважливішим засобом не тільки спілкування, а й засобом пізнання, формування і формулювання думки, основою абстрактного мислення, то закономірно випливає, що процес мовленнєвого розвитку, тобто розвитку всіх компонентів мовної здатності, повинен бути нерозривно пов'язаний з розвитком мислення, з навчанням таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення. Слід так організувати процес навчання української мови, щоб для дитини він був пов'язаний з пізнанням навколишнього світу, культури народу й самого себе.

В основі когнітивного принципу – положення когнітивної лінгвістики та когнітивної психології, які вивчають свідомість та мову людини в їх єдності й взаємозв'язку, даючи педагогові наукові факти про те, як дитина пізнає світ, як реалії дійсності стають знанням про світ. Питання активізації пізнавальної діяльності дітей у процесі оволодіння рідною мовою, питання інтелектуального і мовленнєвого розвитку, виховання креативності (здібність до творчості), а також розвиток творчих мовленнєвих здібностей дітей ставляться і можуть ефективно вирішуватись саме в рамках когнітивного підходу.

Соціокультурний принцип. Інтерес науки до мовної картини світу, до того, як дитяче сприйняття дійсності фіксується у мові, спонукав вдатися до використання соціокультурного підходу до вивчення мови й формування мовлення. Усвідомлення того, що мова – це ще й культурний код нації, обумовила підхід до мовленнєвого розвитку з урахуванням культурного тла, характерного для кожної одиниці мови. Соціокультурний і етнокультурний принципи передбачають передусім орієнтування на текст як транслятор національної культури. Увага до образних засобів мови, зокрема до метафор і порівнянь, до феномена мовної гри, до кліше й стереотипів в українській національній мові, до фразеологізмів – словом, увага до всього того, що складає культурний код рідної мови, має відображається у змісті навчання, оскільки визначає етноментальну картину світу.

Принцип градуальності. Одним з принципів, який відповідає закономірності прискорення темпів засвоєння мовлення у міру його розвитку, є принцип градуальності (від *лат.* gradus – «крок, сходинка»). Суть його в наступному: мовлення розвивається, якщо зміст навчання, його методи й прийоми враховують градацію між зоною найближчого та зоною актуального мовленнєвого розвитку дитини. Градуальність розподіляє системи навчання на кілька комплексів, орієнтованих на різні етапи навчання, з поступовим нарощуванням обсягу навичок, що засвоюються, з ускладненням їх характеру й форм презентації залежно від ступеня навченості, а також розвинутості мовлення дітей.

Принцип градуальності – найважливіший принцип розвивального навчання рідної мови й формування мовлення. Без нього не реалізувати дидактичні принципи наступності та перспективності навчання, а також принцип доступності й відповідності навчання віковим особливостям дітей. Градуальність – це точне «дозування» мовного матеріалу й точне добирання оптимальних методів навчання на конкретному етапі для конкретної групи дітей.

Урахування принципу градуальності необхідне під час визначення всіх

компонентів методичної системи (мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми, засоби). Принцип дає змогу з'ясувати необхідний мінімум змісту навчання на різних його етапах, встановити оптимальне співвідношення методів на кожному з них. Лінійно-концентричний принцип побудови програм ДНЗ і початкової школи, по суті, є градуальним принципом. Він необхідний для створення системи вправ і дидактичних ігор з поступовим ускладненням, градацією мовленнєвих завдань.

Принцип єдності навчання мови й розвитку мовлення. Цей принцип передбачає навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функції. Мова і мовлення – два береги єдиного процесу мовленнєвої діяльності, й усілякі спроби ігнорувати мовленнєвий аспект оволодіння мовою обертається невмінням дитини висловити власні думки в усному мовленні. І навпаки, підвищена увага до мовлення без необхідного оволодіння одиницями мови, за допомогою яких мовлення і створюється, призводить до того, що введення курсу риторики вже в початковій школі не досягає очікуваних результатів (М.Р. Львов). За останні десять років зроблено певні позитивні кроки щодо гармонізації мовленнєвої і мовної підготовки дитини.

Принцип опори на алгоритми мовлення та мовні моделі. Оскільки мовленнєва діяльність – це використання мови з метою спілкування, пізнання, мислення, то, як усяка діяльність, складна інтелектуально-мовленнєва дія має свій алгоритм. Так, в акті породження синтаксичних структур (говоріння та письмо) – це орієнтування, планування, реалізація висловлювання та контроль. Зазначені розумові дії виконуються у визначеній послідовності. Це і є підпорядкована меті взаємопов'язаність складових, яка і є алгоритмом породження мовлення.

Навчання за принципом опори на алгоритми мовлення диктує необхідність «відпрацьовування» кожного етапу мовленнєвого акту в механізмі мовлення. Щоб дитина змогла виконати всі названі мовленнєві дії, її необхідно попередньо спеціально навчати кожної дії окремо (а вона складається з менших мовленнєвих дій). Однак у дошкільній та шкільній

практиці деякі необхідні мовленнєві дії у складі алгоритму породження мовлення належно не відпрацьовуються. Зокрема, недостатньо організовується та реалізується діяльність щодо аналізу мовних засобів; бракує виразного розуміння того, як будувати роботу на етапі контролю (мається на увазі запобігання та всякого роду помилкам, їх виправлення, редагування, коригування готового висловлювання). Попри це наявні алгоритми мовленнєвих дій відповідно до принципів опертя на ці об'єктивно існуючі алгоритми мовлення.

Цей принцип диктує і особливий підхід до мовленнєвих помилок, оскільки психолінгвістика розглядає мовленнєві помилки як необхідну складову мовленнєвої діяльності, що підтримує гомеостаз мовної системи. Методичне завдання міститься у їх запобіганні та усуненні.

Слід особливо виділити, що принцип опертя на алгоритми мовлення зовсім на виключає, а навіть припускає розвиток в дітей креативності – здібності до творчості. Як неможлива майстерність без оволодіння ремеслом, так і розвинене мовлення не існує без мовленнєвих стереотипів, кліше, фразеологізмів, без використання мовних моделей у часто-густо повторюваних мовленнєвих ситуаціях.

Щодо подвійності мовлення, що проявляється у тому, що в ньому присутня єдність двох процесів – акт відтворення (репродукції) та акт творчості, підкреслювали багато вчених, наприклад Л.В. Щерба (Щерба, 1974). У сучасній психолінгвістиці також відмічається цей важливий факт: «мовленнєва діяльність людини будується головним чином на використанні готових комунікативних одиниць. Формуючи висловлення, ми обов'язково вдаємося до схем, шаблонів, кліше...» (Горелов, Седов, 1998; Дем'яненко, 2003). Навчання з опорою на алгоритми мовлення передбачає оволодіння мовленнєвими стереотипами – з одного боку, і розвиток на *їх* основі творчих мовленнєвих здібностей – з іншого. Таким чином, стереотип і творчість у складі мовної здібності взаємодіють між собою, а не протиставляються.

Принцип цілісності лексико-граматичної будови мовлення визначає

необхідність формування лексичного запасу й граматичної будови мовлення в єдності та взаємозв'язку. Він спрямований до суміжного загальнометодичного «принципу розуміння мовних значень», визначеному Л.П. Федоренко, й координує з ним. Відсутність зв'язку між роботою та із збагаченням словника дітей і навчанням граматики порушує об'єктивно існуючий алгоритм породження мовлення, тому що одним з етапів породження висловлення є процес відбору доречної, точної, виразної лексики для вираження власної думки й одночасний граматичний зв'язок слів. Методично важливо навчати основної одиниці мови – слова – в єдності його значення, форми і функції.

Принцип зіставлення та диференціації одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору. Вміння зіставляти й диференціювати мовні одиниці в процесі породження висловлення (тексту) необхідно на всіх рівнях мовної здібності: на лексичному (вибір слова для точної передачі думки, задуму), на граматичному (вибір речення тієї чи іншої структури, вибір варіанта із граматичних синонімів), на рівні тексту (вибір типу тексту, функціонально-смислового типу мовлення, стилю, композиції відповідно до задуму). Результатом зіставлення й диференціації є вибір одиниць, що оптимально відповідають ситуації спілкування і меті висловлення (Сучасні…, 2003).

Усі методичні принципи взаємопов'язані та взаємодіють. Таким чином, сукупність розглянутих вище принципів мовленнєвого розвитку (теорія принципів мовленнєвого розвитку) дає змогу моделювати і створювати методичні системи навчання стосовно конкретної мети і завдань мовно-мовленнєвої освіти. Це допомагає не тільки представити зміст і технології навчання для кожного вікового етапу окремо (в межах системи неперервної освіти і навчання рідної мови), а й організувати процес мовної самоосвіти дитини в наступні періоди її навчання. Крім того, теорія принципів мовленнєвого розвитку створює теоретичну базу для здійснення інтеграції у галузі методики навчання рідної й іноземної мов, оскільки спирається на єдині механізми мовленнєвої діяльності і, відповідно до названих принципів,

– на алгоритми породження і сприйняття мовлення. Ці вихідні положення є теоретичною основою, на якій ґрунтуються сучасні концепції навчання рідної й іноземної мов, а це означає, що теорія принципів мовленнєвого розвитку має лінгводидактичний статус.

Принципи методики навчання мовлення можна визначити в загальному як правила організації штучного мовленнєвого середовища з високим розвивальним потенціалом, тобто конструктивними можливостями формування мовлення. Українська мова вважається у педагогіці та в психології предметом, що розвиває мислення, почуття, а з ними й мовлення дітей. Предмети, що інформують, також разом з інформацією про явища дійсності розвивають дітей: дають їм знання про ті чи інші предметні явища, удосконалюють здатність мислити, відчувати та вербалізувати рідною мовою думки й почуття.

В останні роки в педагогіці розробляється принцип системності. Педагогіка використала ідеї системності для з'ясування відношень притаманних їй об'єктів вивчення. Так, у методиці розвитку мовлення можна прослідкувати раціональні зв'язки всередині самого предмета української мови (між елементами звукової системи, складами слів; лексикою; одиницями морфології; синтаксисом та ін.), а також багатоманітні зовнішні зв'язки – між українською мовою та іншими суміжними навчальними дисциплінами. Найближчі зв'язки встановлюються з художньою літературою, риторикою, сценічним мистецтвом; тут відношення торкається оцінки виразності мовлення. Але також близькі зв'язки з будь-якою наукою, що засвоюється за принципом розуміння (природознавство і т.д.). Проте системні зв'язки можливі з будь-якою наукою, що використовує мову як операційний засіб. Так у лінгвометодиці виникає принцип системності.

4.4. Формування у дітей здатності використовувати лексико-семантичні групи слів (на матеріалі антонімів)

Відповідно до вимог програми виховання та навчання в дитячому садку словник дошкільників формується не тільки в повсякденному спілкуванні, а й на спеціальних заняттях, де слово як мовна одиниця стає предметом практичного засвоєння дітьми, предметом уваги вихователя (Базовий…, 1999). Зміст власне словникової роботи – це розширення й активізація словника; розкриття значення слів; розвиток навичок правильного слововживання; ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. Щоб навчити дитину висловлюватись, виражати свої думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, вкрай необхідно вже в дитячому навчальному закладі навчити дітей розуміти значення і вживати в мовленні лексико-семантичні групи слів: антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексики у дітей формуються навички точного слововживання, виразність, доцільність і образність мовлення.

Досить чітко орієнтуючи на слово як одиницю практичного вивчення мови, програми ДНЗ визначають обсяг повнозначних частин мови: іменників – для називання предметів, дієслів – для позначення дій, прикметників – для характеристики ознак і властивостей предметів, прислівників – для позначення ознак дій, місця, часу тощо і службових слів, які діти мають засвоїти в різних вікових групах, щоб змістовно спілкуватися.

Перший принцип побудови змісту словникової роботи – введення до лексикону тематично пов’язаних слів. Відомо, що слова з тієї чи іншої галузі знань про навколишнє утворюють замкнуті тематичні ряди, або групи. У психології існує поняття «асоціативний словник» – ряди слів, що постають у пам’яті людини, коли вона чує найбільш уживане слово з певної тематичної групи. Наприклад, слово пошта викликає за асоціацією слова: *конверт, лист,*

посилка тощо.

Другий принцип – уведення слів за логічними рядами. Логічні ряди – це слова однієї тематики, розташовані за зростанням (або зменшенням) абстрактності значення, за родовидовим співвідношенням *(лялька, машина, м'яч – іграшки).* Засвоєння їх сприяє розвиткові в дітей узагальнення й абстрагування, усвідомленню значення слів.

Третій принцип побудови словникової роботи – збагачення мовлення лексико-семантичними рядами слів: *синонімами* (*веселий, радісний)-, антонімами* (*світлий – темний); омонімами* (*коса дівчини, коса як знаряддя праці, морська коса)-,* багатозначними словами (*іде час, іде людина).* Засвоюючи семантичні ряди слів, дитина оволодіває культурою мовлення.

Спинимося, зокрема, на роботі з антонімами. Здійснюється вона на заняттях, починаючи з середньої групи, проте слова з протилежним значенням діти чують і раніше. У народних казках, які читають їм дорослі, протиставляються багатство і бідність, правда і кривда, добро і зло, любов і ненависть і т. д. Чимало віршів для дітей також містять антоніми: *1. «Малесенькі ніжки. Швидко край доріжки* – Топ-топ-топ. А *великі* ноги *Мляво* край дороги – Топ, топ, топ» (нар. пісенька); 2. «Погас учора день – Заплакав рік *старенький.* Сьогодні розцвіло – Сміється *молоденький***»** (Л. Глібов). 3. «Ой ходили журавлі То *великі, то малі.* Сіли собі на ріллі Та й співають тра-ла-лі». 4. «Руки в сторону, в кулачок. Розгинай і на бочок. По колінах вдарим *нижче, нижче, нижче.* Руки вгору піднімаєш *вище, вище, вище»***.** 5. «Хто то буде? Хто такий? Спить, повірте, навпаки, *День* для нас, для нього – *ніч,* Що за птах? Ну, звісно ..» (Сич). 6. «Гостроносий і малий, Сірий, тихий і незлий, *Вдень* ховається. *Вночі* йде шукать собі харчі. Весь із тонких голочок. Як він зветься?» (їжачок). 7. «На дереві грається, то *піднімається, то опускається,* на хвостику гойдається... І зветься це малятко веселе...» (Мавпенятко). Старшим дошкільникам читають «Що погано, а що добре» В. Маяковського, «Разом тісно, а поодинці нудно» К. Д. Ушинського, де автори додають образні протиставлення.

Спостереження показують, що, наслідуючи мову художніх творів, усну народну творчість, діти охоче добирають слова з протилежним значенням, знаходять полярні прояви тієї чи іншої якості. Водночас сприймання протиставлень у них досить своєрідне, суб'єктивне: *рука* і *нога, стіна* і *дах, сонце* і *дощ* (несправжня антонімія). Такі відчуття зумовлені незначним іще досвідом дитини, індивідуальним розумінням значення слів, асоціаціями за контекстом, які склалися у процесі вживання того чи іншого слова.

Вихователь має пам'ятати, що всі лексичні одиниці, які виражають антонімію, визначаються за загальною ознакою – граничним запереченням у тлумаченні антонімів: *молодий – старий* завдання дорослого – допомогти дитині відрізнити власне антоніми від інших протиставлень слів (наприклад, *солодкий* і *солоний* – це не *антоніми,* ними є слова *прісний – солоний),* засвоїти максимальні протиставлення слів, закріплені нормами літературного слововживання (*запалювати – гасити, падати – підводитися, тиша – галас, день – ніч),* систематизувати слова з погляду взаємної протилежності. Тут найдоцільніша систематизація за частинами мови: прикметники *(світлий – темний, гарячий – холодний),* дієслова *(пишатися – соромитися, погоджуватися – відмовлятися),* прислівники *(дзвінко – глухо, давно – недавно),* іменники (*початок – кінець, грубість – ввічливість). Не надав і значення ?*

Практично оволодівши антонімами в дитячому садку, діти впізнаватимуть їх у школі за відомими зразками, ототожнюватимуть лінгвістичний термін з відповідним мовним прикладом.

Зрозуміти значення антоніма означає співвіднести слово з дійсністю – з реальною ознакою, властивістю, дією. Тому важливо, щоб дитина засвоювала значення конкретного слова (соціально закріплений зміст) своїм чуттєвим досвідом. Якщо йдеться про поверхню предмета, то малюк має відчути гладеньку й шорстку; якщо йому пропонують загадку, він повинен знати відгадку; якщо знає, як цвітуть квіти, нехай обов'язково побачить і протилежне – як вони відцвітають.

Робота над антонімами сприяє поглибленому, всебічному засвоєнню дошкільниками смислового контрасту слів, ознайомлює з образно-стилістичними функціями, а це є однією з умов пізнання предметів і явищ світу, що становлять єдність протилежностей. Контрастні картини *(зима – літо, земля – небо),* різкі переходи від світла до темряви, від сміху до плачу тощо впливають на почуття, емоційно-вольову сферу психіки дитини.

Уміле вживання антонімів є важливим стилістичним засобом. Висловлювана думка при зіставленні понять, протилежних своїм значенням, підсилюється і стає виразнішою, яскравішою, сприйнятливішою для дошкільника (чи будь-якого слухача).

Вихователь-педагог (чи батьки), дбаючи про розвиток у дітей чуття до слова, його барвів, може прочитати їм дидактичний вірш «Антоніми», звернувши їхню увагу на наявність у його змісті слів з протилежним значенням, які допомагають увиразнювати думку, виражати контраст, протилежні поняття:

Антоніми

Чи чув ти, друже про слова
Із протилежним значенням?
Чи ти словам тим, був
Не надав і значення?
А це слова – антоніми,
Потрібні і важливі;
Не обійтися нам без них
У мові нашій милій.
Ось вечір землю сповива
У темряву і спокій;
Відпочиває, спить земля,
І сон її глибокий.
А ранок білими крильми,
Змахне над цілим світом,
В своїй прекрасній стороні
Нам жити і зростати.
Хай легко щось дається нам
А щось дається важко
Та перемога завжди там
Де праця і завзяття.
Нам боязкими не рости
*Не бути нам лінивими**;***
Зростем сміливими людьми,
Людьми трудолюбивими
А ще хай правда повсякчас,
А не брехня лукава
Гартує і гуртує нас,
– Будівників держави!

1 прокидаємося ми,
Щоб вчитись і радіти
Веселі ми, а не сумні,
Бо кожен будень – свято;

Учімося добро робить
Для кожної людини,
А зло нехай повік мовчить
На рідній Україні.

Леся Лужецька

У середній групі доцільно використовувати такі антонімічні пари слів-прикметників, у значенні яких маємо відтінок якості: *білий – чорний, великий – маленький, високий – низький, довгий – короткий, глибокий – мілкий, широкий – вузький, товстий – тонкий, гарячий – холодний, голосний – тихий, чистий – брудний, солодкий – кислий, лівий – правий, м'який – твердий, новий – старий, гострий – тупий, сильний – слабкий, сухий – мокрий, багатий – бідний.* Починати доцільно з виявлення антонімів у текстах. Причому для спостережень важливо, щоб антонімічні пари вживалися в одному контексті,- тоді дитині легше усвідомити лексико-семантичну їх єдність.

Наприклад: «Рік старий на відході – Рік новий на порозі. Рум'яніє на сході Небосхил на морозі» (Т. Коломієць). «І у спеку, і в морози Буду також, як татусь, Будувати тепловози, їздить теж на них навчусь» (І. Нехода).

Знадобляться для спостережень і тексти загадок: 1. «Вдень по небу гуляє, а вночі спочиває» (Сонце). 2. «Нога легенька, а голова важка» (Гриб). 3. «Голодна – мукає, сита – жує, всім дітям молоко дає» (Корова). 4. «Як зіткнуться – стук і стук, Тиша злякана навкруг. Товстий тонкого поб'є – Тонкий цвях будь-де заб'є» (Молоток).

Дидактична гра «Скажи навпаки» потребує одночасного добору антоніма і складання словосполучення з ним. Для активізації дитячого мовлення і полегшення роботи добирають іграшки, предмети, предметні картинки: *білий* (бант) – *чорна* (краватка); *гарячий* (чай) – *холодний* (компот); *велика* (тарілка) – *маленьке* (блюдце). Можна також використовувати вправи на складання речень з антонімами. Для цього вихователь пропонує вихідні словосполучення з антонімами: *великий* м'яч – *маленький* прапорець, *товстий* Карлсон – *тонкий* Буратіно і т. д. Проводячи дидактичну гру

«Назви який», вихователь дістає з «чарівного мішечка» і показує іграшки, предмети, а діти називають ознаки: олівець *довгий – короткий,* слон *великий – маленький*, стрічка *вузька – широка.*

У старшому дошкільному віці має розширюватися обсяг антонімів-прикметників, оскільки основну масу протиставлень, що є ядром мовної антонімії, утворюють слова, які означають якість: *близький – далекий* (берег, шлях), *довга – коротка* (розмова), *гладенький – шорсткий, знайомий – незнайомий, легкий – важкий, молодий – старий, знаменитий – невідомий* (поет, художник), *красивий – потворний, однаковий – різний, повний – порожній, минулий – майбутній, балакучий – мовчазний, яскравий – блідий, задоволений – незадоволений, колективний – індивідуальний* (малюнок). Закріплюючи в свідомості дітей первинні уявлення про антоніми, які означають якість, доречно навести ілюстрації у текстах, що сприятиме розширенню смислових асоціацій дошкільників:

1. Вірш про мову

На білому світі,
На чорній землі
Є мова у квітів,
Є мова в зорі.
Є мова у бджілки,
В метелика й клена,
В бузкової гілки,
В любистку зеленого.
Є мова в калини,
В дрімучого лісу
У річки й стежини,
В осіннього листу.
Та тільки тому,
Хто цурається
Рідної мови,
Не промовлять вони
Ані слова.

(А. Каменчук)

2. Над старими яворами,
Над молодими небесами,
Білих буслів чорні діти
Зранку-раночку дзьобами
Вчаться рідно клекотіти

(За М. Тимчак)

3. Бог дав людині слово...

Бог дав людині слово.
Чи є цінніше що ?
Немов весна, чудове
І запашне воно.
Коли те слово щире, –
Вся радісна душа.
Коли ж воно фальшиве, –
Засмучена вона
Бог дав людині слово
І мовив до усіх:
«Слова мої – чудові.
Слова погані – гріх».

(За Л. Лужедькою)

За програмою діти старшої групи ознайомлюються і з антонімами-дієсловами. Ці слова можуть бути й різнокореневі: кидати – піднімати, пригадувати – забувати, вставати – лягати, говорити – мовчати, давати – брати, запалювати – гасити, забороняти – дозволяти, засинати – прокидатися, вітатися – прощатися, миритися – сваритися, знаходити – губити, збільшувати – зменшувати, вдягати – скидати, погоджуватися – відмовлятися; і однокореневі: вбігати – вибігати, впускати – випускати, заводити – виводити, застрибати – вистрибати, зав'язувати – розв'язувати, заморожувати – розморожувати, замикати – відмикати, заплітати – розплітати, взувати – роззувати, приїжджати – від'їжджати.

Дидактичні ігри, вправи на складання словосполучень і речень з антонімами дещо складніші. Скажімо, вихователь пропонує антонімічну пару, а діти добирають за змістом слова: *запалювати* (свічку) – *гасити* (світло), *пишатися* (хорошим учинком) – *соромитися* (брехні), *погодитися* (грати) – *відмовитися* (від гри). Або дорослий починає речення, а дитина закінчує, добираючи відповідний антонім: *Сашко товариський і балакучий, а Сергійко...* (замкнутий мовчазний). Діти увімкнули телевізор, а після закінчення мультфільму... (вимкнули його).

Цікавими будуть дошкільникам загадки, в тексті яких є протиставлення: 1. ***«****Зимою біле, весною чорне, літом зелене, восени*

стрижене» (Поле); 2. «Летить орлиця по синьому небу, крила розкрила – сонце закрила» (Хмара); 3. «Не киця й не копиця: спереду вила, а ззаду мітла» (Корова); 4. «Вдень спить, не мурчить, вночі мандрує – мишей полює» (Кіт).

Народні прислів'я і приказки мають велике значення для виховання дітей. Чимало їх побудовано на явищі антонімії. Образні протиставлення збуджують почуття, впливають на свідомість і поведінку дитини: *«З малої хмари великий дощ буває»; «Що влітку родить, те взимку не шкодить»; «Праця чоловіка годує, а лінь марнує»; «Не той молодець, що починає, а той, що кінчає»; «Широкі ворота увійти, та вузькі вийти»; «Кішці смішки, а мишці слізки»; «Ученому світ, невченому ніч»; «Розумний любить учитись, дурний любить учити»; «Згода дім будує, а незгода руйнує»; «Брехня стоїть на одній нозі, а правда на двох»; «Радість красить, а печаль палить»; «Знайшов – не радій, а загубиш – не плач».*

У підготовчій до школи групі вихователь має звернути увагу дітей на антоніми-іменники, пропонуючи слова, значення яких вони засвоюють, спираючись на свій життєвий досвід: *ранок – вечір, земля – небо, початок – кінець, знання – незнання, підйом – спуск, порядок, – безлад, свято – будень, знахідка – втрата, світло – темрява, сміх – плач, тиша – галас, гора – низ, запитання – відповідь, вхід – вихід, день – ніч, добро – зло, друг – ворог, дружба, ворожнеча, загадка – відгадка.* Для реалізації змісту роботи корисними будуть різноманітні методи і прийоми: проведення дидактичних ігор, лексичних вправ, використання прислів'їв, приказок, загадок, тлумачення значення антонімічних пар, спостереження над антонімами в текстах художніх творів, казок.

Так, дидактична гра «Придумай небилицю» спонукатиме дошкільників вигадувати цікаві історії за запропонованими вихователем антонімічними парами або словосполученнями, побудованими з урахуванням антонімії: *виграш – програш, знахідка – втрата; холодне літо – гаряча зима, зла Фея – добра Баба Яга* і т. д. У грі-змаганні «Хто швидше скаже навпаки» дорослий

називає слово, а діти добирають інше, з протилежним значенням. Хто добере більше слів-антонімів, одержує приз.

Вправи на складання словосполучень з урахуванням багатозначності антонімів допомагають усвідомити явище полісемії, оволодіти вмінням поєднувати слова: *м'який – твердий* (олівець; характер), *легка – важка* (праця; задача).

Роботу над антонімами варто доповнювати й роботою над синонімами, оскільки показ взаємозв'язку антонімії і синономії – це принцип словникової роботи в навчанні мови й розвитку мовлення, у формуванні точності, доцільності, виразності висловлювань. Так, спостерігаючи за явищами природи, важливо зазначити, що про *схід – захід сонця* можна сказати й іншими словами: *світанок, ранкова зоря – надвечір'я*\ про *спіле – неспіле яблуко*: *стигле – зелене.* Хороші й погані вчинки дітей також мають одержувати образну словесну характеристику: *людяність, гуманність, милосердя, доброта – жорстокість, звірство, лютість, садизм, нелюдяність.*

Значну групу слів-антонімів становлять прислівники. Уводити ці лексичні протиставлення доцільно із середньої групи залежно від того, як усвідомлюють дошкільники просторові й часові, кількісні та якісні відношення: *близько – далеко, вгору – вниз, уздовж – упоперек, праворуч – ліворуч, уперед – назад, швидко – повільно, всередині – зовні, вчора – завтра, глухо – дзвінко, давно – недавно, тут – там, рано – пізно, добре – погано.*

Різноманітні функції антонімів дають змогу вихователеві вирішувати завдання виховання і навчання, оскільки це мовне явище тісно пов'язане з найважливішими сферами діяльності дитини і є образним, оцінним вираженням її волі, думок, емоцій (Березіна, 1999). Як завжди, доречно використовувати дидактичні вірші:

Рано й пізно, тут і там
Стоїть в лісі та-ра-рам:
Це зібрались звірі
Скрізь і всім брехати,
Правди не казати.
Добре чи погано?

Бурі, рижі й сірі, *Лисичці лиш догани*
Щоб судить лисичку *Звірі пишуть тут і там,*
За погану звичку *Вдень і вночі та-ра-рам...*

(За М.Тимчак)

4.5. Синоніми, омоніми, багатозначні слова та інші лексико-семантичні групи слів української мови з погляду вироблення культури літературного мовлення дошкільників

У справі збагачення словника дитини роль занять з української мови особлива, бо саме на них здійснюється поступово-планомірне введення необхідних загальновживаних слів до словникового запасу дошкільника. З цією метою спеціально відбираються тематичні та лексико-семантичні групи слів та слова-синоніми.

Чинні програми навчання і виховання у ДНЗ передбачають вивчення тематичних груп слів, які називають: 1) близьких дитині людей, їхні родинні й суспільні відношення, їхні імена, наприклад: а) мама – мати – матінка – матуся – неня – ненька – мамочка – мамуся – матуня – мамуля – мамунця; б) баба – бабка – бабуня – бабуся – бабусенька; в) дід – дідусь – дідуга – дідуган – старик – дідунь – дідуньо; г) брат – братик – братичок – братко – братунь – братуньо – братусь; д) сестра – сестричка – сестриченька – сестриця – сестронька – сеструня; 2) саму дитину, частини її тіла, наприклад: а) маля – маленький – малесенький – мізинчик – дитинча – дитятко – перволіток – малюк – дитинка – ляля – лялька – карапуз – немовля – дошкільня; б) рука – ручка – рученька; в) нога – ніжка – ніженька; г) очі – очки – віченьки; 3) предмети побуту, іграшки, наприклад: а) ліжко – ліжечко – постіль – постеля; б) ковдра – укривало – одіяло – ряднина – ліжник; в) сорочка – сорочечка – сороченька; г) штани – штанці – штаненята – штанчата – штанята; д) шапка – шапочка – шапчина – шапчинонька – шапчиночка – вушанка – папаха – кучма; е) хустка – хустина – хустинка –

хустиночка – хусточка – хустинонька; ж) спідниця – спідничина – спідничка – спідничинка; 4) речі з інтер'єру приміщення, де живе й пізнає світ дитина; предмети довкілля, наприклад: а) вікно – віконечко – віконце – шибка – шибочка; б) двері – дверцята – дверці; в)лампа – лампочка; г) квітка – квіточка – квітонька; д) *квітник – квітничок; е) плуг – плужок – плужечок; ж) дорога – доріжка – доріжечка – доріженька – стежка – стежечка – стежина – стежинка; з) хата – хатина – хатинка – хатинонька – хатиночка – халупа – халупка – халабуда;* и) *тин – тинок – тиночок – огорожа – паркан;* к) *відро – відерце – відеречко – цеберко – цеберка – шаплик – цебер – цебро – конівка – баддя*; *л*) *кухоль – кухлик – кухличок – ківш – ковшик – горня – горнятко; 5) об'єкти живої природи: тварини, частини їхнього тіла, їх звички; рослини, їхні частини, зміни, що з ними відбуваються, наприклад: а) півень – півник – півничок – когут – когутик; б) кіт – котик – котя – киця – кішечка – кішка – кошеня – котеня – котенятко – котеняточко; в) корова – корівка – корівонька – корівочка – корівчина – маня – миня; г) козя – козля – козлятко – козеня – козенятко – цапеня – цапок – цапик – козлик – козличок – цапенятко; д) кінь – коник – кониченько – конисько – коничок – конище; е) лоша – лошатко – лошак – лошачок – лошиця – лошичка; ж) голуб – голубок – голубочок – голубчик; голубка – голубиця – голубонька – голубочка; голуб'я – голуб'ятко – голуб'яточко; з) горобець – горобчик – горобеня – горобенятко; и) жабеня – жабенятко; жаба – жабка – жабище; к) ягня – ягнятко – ягняточко; л) яблуня – яблунька; яблуко – яблучко; м) ялина – ялинка – ялинонька – ялиночка – ялиця – яличка; б) об'єкти та явища неживої природи в різні пори року, наприклад: а) сонце – сонечко; б) хмара – хмаринка – хмаринонька – хмарище; в) дощ – дощик – дощичок – злива – мжичка', г) літо – літечко; д) зима – зимонька; е) мороз – морозець – морозище; ж) лід – лідок – крига; з) ліс – лісок – лісочок – праліс – бір – діброва – пуща; и) хуга – хуртовина – хурделиця – завірюха – буран – заметіль – метелиця – віхола; к) струмок – струмочок – джерело – джерельце – потік – потічок – ручай; 7) різні види праці людини,*

наприклад: а) сіяти – засівати – засіювати – підсівати – підсіювати – висівати – висіювати – обсівати – обсіювати; *б) кроїти – краяти – викроювати – розкроювати; в) одягати – вдягати – убирати – зодягати – наряджати – вичепурювати – приодягати; г) орати – зорювати – заорювати – розорювати – плужити; д) уплітати – заплітати – вв ’язувати – ув ’язувати; е) боронувати – боронити – волочити – скородити; ж) вибивати – барабанити – тарабанити – бубнити; з) будувати – споруджувати – споруджати – мурувати – зводити – ставити; и) ремонтувати – лагодити – поправляти – латати – зашивати', к) видавлювати – видушувати – вичавлювати – вигнічувати – витискати – вижимати; л) виробляти – вироблювати – виготовляти – продукувати; м) годувати – харчувати; н) охороняти – стерегти – вартувати – пильнувати – сторожувати; п) пасти – попасти – попасувати – підпасати; 8) явища суспільного життя народу, факти з життя та діяльності відомих діячів країни, наприклад: а) захисник – оборонець – козак; б) обранець – депутат – представник; в) вільний – незалежний – самостійний; г) партія – організація; д) Україна – держава – батьківщина.*

Вихователь має враховувати, що синонімія як тип лексико-семантичного відношення ґрунтується на тому, що слова, які належать до однієї і тієї частини мови, характеризуються повним або частковим збігом своїх лексичних значень. Так, за ознакою тотожності, повного збігу лексичних значень можна виділити такі ряди слів: а) *бусол – бусел – лелека – чорногуз;* б) *восьминіг – спрут;* в) *азбука – абетка – алфавіт.*

Беручи до уваги знакову природу слова, варто констатувати, що глибинну основу синонімії становить позначення одного й того денотата кількома різними словами.

Лексична синоніміка сучасної української літературної мови є вагомим компонентом її стилістичних засобів, адже розвиненість літературної мови великою мірою визначається саме багатством синонімічних засобів висловлювання. Тому закономірно, що у збагаченні словникового запасу

дошкільника чільне місце має посісти робота над лексичною синонімікою. Знання синонімів і вміле їх використання роблять мовлення дитини багатшим, барвистішим, змістовнішим, доречнішим. Синоніми дають змогу кожному висловлювати найрізноманітніші думки, найглибші почуття і переживання, бо багатство синонімів – одна з питомих ознак досконалості етнічної мови взагалі. Синоніми – ефективне знаряддя впливу на психологічний стан людини, її уподобання і практичний вибір у тій чи іншій конкретній ситуації письменником, лектором, оратором, вчителем, матер'ю, вихователем, лікарем та ін.

Отже, синоніми – це слова, що означають назву того самого поняття, спільні за своїм основним значенням, але відрізняються смисловими відтінками, емоційно-експресивним забарвленням, сферою стилістичного вживання або можливостями поєднання з іншими словами. Наприклад: *«Літо, літо, літечко! Вже достигло житечко, І пшениця, і ячмінь, Золотіє далечінь»* (З журн.). *«Ой ниво, рідна нивонько, Верни нам нашу силоньку»* (З газ.).

Відмінність між синонімами й забезпечує їм велику стилістичну значущість, адже в кожному конкретному випадку вживання можна знайти найбільш відповідне слово.

Оскільки однією з основних прикмет синонімів є здатність визначити одне й те саме поняття, то існує потенційна можливість заміни одного слова іншим. Саме цю ознаку спершу й має враховувати вихователь, організовуючи методом гри різноманітні творчо-розвивальні завдання з рідної мови, працюючи над збагаченням та розширенням словникового запасу слів дітей-дошкільнят, а також закладаючи на перспективу їхнього інтелектуально-духовного розвитку понятійно-смислові асоціації щодо синонімів.

Орієнтуючись на предметно-практичну та ігрову діяльність, вихователь має постійно вправляти дітей у спостережливості, споглядані предметів, їх основних властивостей, ознак, характеристик. Дитина має навчитися

розглядати предмет і відкривати в ньому щось нове, виділяти базові його параметри, створюючи в своїй уяві образи, що сприяють мовленнєво-креативній діяльності, яка конкретно реалізується у народженні в свідомості дитини слів, які досить часто перебувають у синонімічних відношеннях між собою.

Ефективним джерелом збагачення словника дошкільника є також слухання художніх, поетичних, науково-популярних зразків літератури з уст вихователя, а також спілкування та спільні бесіди-роздуми під керівництвом дорослих. Так, закладаючи в свідомість дитини інформацію про наявність у мові слів, які по-різному звучать, але близькі за своїм основним значенням, можна прочитати дітям вірш «Синоніми» та запропонувати їм колективно відшукати їх:

Синоніми

Ми сьогодні, друзі, з вами
Познайомимось з словами,
Що ясніють в нашій мові,
Наче зорі світанкові.
Це – слова – синоніми,
Гарні та багаті,
А яка їх роль у мові –
Треба всім нам знати.
Слова, близькі за значенням,
А деколи однакові,
Та різні за звучанням
І за написанням.
Є слова такі чудові
В нашій рідній, любій мові:
Заметіль, метелиця –
Сніг мете і стелиться
Сипле снігом сніговиця.
Зима – справжня чарівниця:
Заворожить, стрепенеться,
Срібним сміхом засміється,
А як вітром сніг кружляє –
Хуртовина завиває;
Реве, стогне завірюха,
Мерзнуть руки, ніс і вуха
Всіх об'єднує одне
Гарне слово і звучне:
Синоніми – це слово
Важливе в нашій мові.

Леся Лужецька

Багатство синонімів – одна з питомих ознак багатства мови взагалі.

Уміле користування синонімами, тобто вміння поставити саме

те слово і саме на тому місці в реченні, де потрібно, свідчить про хороший стиль, високу майстерність.

Різноманітність і велику стилістичну вагу синонімів легко відчути, аналізуючи будь-який текст, особливо художній. Наприклад, в оповіданні С. Васильченка «Волошки», яке складається з 1000 повнозначних слів, ужито 180 слів, що перебувають у синонімічних стосунках (тобто 18% лексичного складу тексту) (Наприклад: *мати, дівчина, вчитель).* Наявність синонімічних форм пов'язана з розвитком дії, характерів героїв, психологічним їх станом.

Є в українській літературній мові й такі слова, які, хоч і мають однакове значення та написання, але не мають нічого спільного у властивих їм значеннях. Наприклад: 1) *дід – 1 (батьків або материн батько; чоловік похилого віку); дід* – (будяк, осот)\ дід – 3 (сніп соломи або очерету, що стоїть на почесному місці в хаті)', дід – 4 (їжа з пшона та борошна)', дід –5 (назва танку); 2) коса – 1 **(**заплетене волосся)', коса – 2 (знаряддя для косіння трави, збіжжя**)**; коса – 3 (смуга суходолу в морі, річці, сполучена одним кінцем із берегом)', 3) коза – 1 (самиця козла)'; коза дрюк з двома суками для підпирання воза під час змазування)', коза–3 (волинка); коза – 4 (великий норець); коза –5 (риба шиповка звичайна).

Наведені ілюстрації переконують, що слова-омоніми характеризуються такою семантикою, що не має жодних точок зіткнення (Порівняймо: *«кран підйомний»* і *«кран водогінний»', «ключ від замка»* і *«журавлиний ключ»', «коса з волосся»* і *«коса для косіння».*

При активізації зорової та слухової уваги й пам'яті дошкільників, а також при допомозі й підтримці з боку вихователя діти досить успішно знаходять такі слова в тексті. Наведемо зразок:

Омоніми

1. Як пригріє узимку сонце,
Я гадаю собі: чи не сон це?
Тільки вчора – мела хуртовина,

2. Буду день я щасливий мати,
Бо дозволить гуляти мати.
Ось на лижі я міцно став

А сьогодні – погожа днина. *І щодуху помчався на став,*

А із ставу – на гірку високу.

Накатався собі, нівроку.

З. 1 хоч змерзли і вуха, і ніс,

Але в серці додому я ніс

Повно радості, щастя і сміху –

День приніс мені втіху велику.

Леся Лужецька

Вихователь, що навчає дошкільників відчувати слово як багатогранний, динамічний елемент живого мовлення, а також батьки дитини, що є першими вчителями й наставниками своїх синів і дочок, мають враховувати, що основною стилістичною функцією омонімів є досягнення жартівливого, іронічного ефекту на основі словесної гри гумористичного, жартівливого чи пародійного спрямування. Омоніми вводяться у висловлення для вираження дотепності, стилістичної витонченості, увиразнення понять і думки мовця, підкреслення гармонійності виразу чи гострослів'я, адже поняття виразніше сприймаються через змістовий та звуковий контраст, суперечність, протиставлення, через, як писав Л.А. Булаховський, «зрив з нормальної мови», тобто нормативно-звичної нам щодо формально-змістового звучання (Булаховський, 1955).

Отже, із словом дитина знайомиться з перших днів життя. 1 чим раніше ми, педагоги, почнемо вигранювати інтелектуальні та емоційно-експресивні асоціації уваги й пам'яті дошкільників щодо властивостей і особливостей функціонування лексичного багатства сучасної української літературної мови, тим швидше й ефективніше дитина розвине в собі мовно-мовленнєві здібності. Це допоможе дитині згодом зрозуміти, що багатство рідної мови визначається не тільки великою кількістю слів, а також і тим, що ці слова досить часто використовуються для найменування двох реалій і більше, а тому, є багатозначними.

Уміння розпізнавати значення одного й того ж слова необхідне, коли ми уточнюємо, що певні лексеми близькі між собою за смислом (наприклад: *говорити – розмовляти – балакати),* тобто є синонімами, або є словами з прямо протилежною семантикою (наприклад: *дівчинка – хлопчик; батько – мати; брат – сестра; дідусь – бабуся),* отже, антонімами, бо синонімічні ряди чи антонімічні пари розрізнюються не на основі слів, а на основі їх конкретних значень, тобто лексико-семантичних варіантів, які й утворюють значеннєву структуру лексеми.

Елементи знань дітям про багатозначність можна подати методом бесіди-гри та предметних унаочнень, навівши для порівняння такі речення: 1. *«Крило каченяти було перебите»* (З газ.). 2. *«Вітряк з-за гаю крилами махає»* (Т. Шевченко). 3. *«Ракета швидко понеслась по Дніпру на своїх крилах»* (З газ.).

Вихователеві варто звернути увагу дітей, що слово *«крило»* в наведених реченнях передає різний зміст, – і діти підтримають хід думок наставника, поділяться своїми міркуваннями, досвідом, допоможуть знайти істотні змістові відмінності між наведеними мовними одиницями, що й буде суттєвим доказом їх багатозначності.

Під керівництвом дорослого дошкільник зрозуміє, що в першому реченні слово *«крило»* вживається у значенні *«літальний орган у птахів»,* у другому – *«обертальна лопать вітряка»* (на основі зовнішньої подібності та функції), а в третьому випадку це саме слово означає *«підводна частина судна, що утримує його під час руху».* Таким чином, можна зробити висновок, що всі значення багатозначного слова взаємопов’язані з його первинним прямим значенням, адже всі вони визначають поняття, близькі між собою за формою та функцією, що й стає причиною виникнення багатозначності слів

4.6. Роль словосполучень у збагаченні мовленнєвого досвіду й становленні граматичної будови мовлення дітей

Оптимальний розвиток усного мовлення неможливий без своєчасного й повноцінного засвоєння мовних засобів (мовних одиниць), за допомогою яких і відбувається спілкування – процес говоріння. Саме в мовленні функціонують слова, словосполучення, речення, які і є головними мовними засобами формування та висловлювання думок, настрою, почуттів, намірів, взаємного обміну інформацією.

Серед розмаїття мовних засобів важливою одиницею для розвитку мовлення і мислення, мовленнєвого спілкування дитини є словосполучення. З певних причин воно ще не стало в чинних програмах тією мовною одиницею, яку мають засвоїти діти дошкільного віку. Програмою не визначено у повному обсязі й розділ щодо формування граматичної будови мовлення з погляду обсягу словосполучень, що повинні використовувати діти у своєму мовленні. Крім того, існує думка, що вживання різноманітних словосполучень властиве дітям, які розмовляють рідною мовою, а отже, їхній мовний розвиток відбувається, мовляв, завдяки спілкуванню. Однак спостереження показали, що навичка використання словосполучень при побудові висловлювань самодостатньо не формується. Природне спілкування ще не створює необхідного мовного середовища, здатного забезпечити засвоєння дитиною достатнього за обсягом мовного матеріалу й спонукати її до оволодіння мовленням. Більшість дошкільнят потребують кваліфікованої лінгвістичної допомоги вихователя і систематичного навчання.

Щоб визначити роль словосполучення у мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дитини, доцільно пригадати його *функції* як мовної одиниці. Поза реченням воно, як і слово, належить до номінативних засобів мови. Але якщо слова означають предмети і явища об’єктивного світу, то словосполучення означають явища логічного ряду – зв’язки та відношення, які існують між явищами та предметами: *приїхати напередодні*

свята (відношення часу); *сказати для жарту* (відношення мети); *грати відповідно до правил* (відношення способу дії) тощо.

Словосполучення членує назву поняття, яке воно відбиває, наприклад: *цілеспрямованість* – прагнення до мети; *диригувати* – керувати колективним виконанням музичного твору; крім того, воно звужує, уточнює поняття, тобто багатозначне слово стає конкретним: *варення* – вишневе варення, сливове варення; *йде* – рухається пішки (крокує). Скажімо, в реченні *«Теплі промені сонця зігрівають і ніжно голублять землю»* словосполучення постають, так би мовити, будівельним матеріалом, засобом вираження певних означальних відношень (*теплі промені сонця),* додаткових (*зігрівають землю),* обставинних (*ніжно голублять).*

Уживання в реченнях різних видів словосполучень є показником розвитку мислення дитини, її вміння співвідносити смислові одиниці мови з певними явищами дійсності: зв'язками та відношеннями, що існують реально (час, місце, причина, об'єкт, особа та ін.).

Спостереження за дитячим мовленням свідчать про те, що без організованого мовного навчання реальні можливості п'яти, шестирічної дитини у використанні словосполучень дуже обмежені. Арсенал словосполучень, наявний у мовному досвіді старшого дошкільняти, ще надто бідний. Навички використання ним словосполучень у своєму мовленні недосконалі. Це звужує й спрощує його пізнавальну активність, обмежує, збіднює межі спілкування, гальмує своєчасне зростання як особистості. Так, для вираження відношень причини, мети, способу дій діти охоче користуються складнопідрядними реченнями, а от уживати для цього окремі словосполучення вони не вміють. Дівчинка каже: *«У мене синець, тому що* я вдарилася», хоча могла б сказати простіше: «У мене синець від удару».

До засобів вираження означальних відношень, які без спеціального навчання не засвоюються дітьми, належать словосполучення, в основі яких лежить граматичний зв'язок керування. Це, наприклад, такі, що означають: приналежність (*книга товариша, хустка бабусі, сліди зайця);* суб'єкт дії (*спів*

соловейка)', носія ознаки (*доброта матері, білість снігу);* означальні відношення *(стіни з мармуру; риба під маринадом)* тощо.

Щоб передати додаткові відношення, діти частіше вживають прямий додаток, виражений знахідним відмінком *(узяв олівець),* або непрямий (*допомагати мамі),* а також користуються орудним відмінком (*витер рушником, пішов з собакою*) із займенником чи без нього.

Інші значення відмінків та займенників без спеціально організованої граматичної роботи дошкільнята зазвичай не засвоюють. Причина цього не в складному вживанні тих чи інших граматичних форм рідної мови, а у відсутності правильно дібраного лінгвістичного взірця для наслідування, у недостатньому використанні вихователем зразкових за змістом мовних дидактичних вправ та ігор для вдосконалення граматичної будови мовлення дитини.

Змістом роботи з формування граматичної будови мовлення старших дошкільнят є поданий нижче синтаксичний матеріал. Він дібраний з урахуванням мовленнєвого досвіду дітей і містить саме ті словосполучення, які практично вони не вживають.

Уводячи запропоновані словосполучення у дитяче мовлення, педагог збагачуватиме його різноманітними граматичними формами рідної мови, а водночас розвиватиме мислення вихованців, оскільки зв'язки і відношення між предметами і явищами позначаються насамперед словосполученнями.

Зміст роботи

1. Формувати навичку виражати додатки формами непрямих відмінків з прийменниками та без них:

- *родовим,* що позначає: 1) об'єкт дії *(читання казки; будівництво школи);* 2) кількість *(чашка чаю, зграя качок);* 3) об'єкт, на частину якого поширюється дія (*налити води; відрізати хліба);* 4) прямий об'єкт при дієсловах із запереченням *(не збирав ягід; не чув галасу); 5) непрямий об'єкт дії (боятися собак, чекати поїзда);*
- *родовим з прийменниками* від, за винятком, крім, замість, на

відміну, з, для, без, про для вираження відношень: 1) відокремлення, віддалення (поїхати від бабусі; намалювали всіх, за винятком (крім) Олександра; сходити замість кого-небудь; високий, на відміну від тата; виріс без мами)', 2) *об'єктних (розповідати про Незнайка; зробити для товариша)',*

- *давальним,* що означає: 1) непрямий об'єкт, на який спрямовано дію (*подарувати другові книжку; допомагати мамі;* 2) стан особи чи предмета *(Михайлові сумно; дитині весело);*
- *давальним із займенником* до для позначення напряму руху *(приїхав до рідних);*
- *орудним,* що означає: 1) знаряддя *(махнув рукою; витер ганчіркою)',* 2) людину, яка виконує дію, або предмет, яким виконується дія *(написаний поетом; забитий молотком)',* 3) об'єкт дії *(наповнити соком)',* 4) обмеження названої ознаки у вияві *(високого зросту);*
- *орудним із прийменниками з, над для вираження відношень: 1) сумісності (йшов із собакою; бавився з друзями); 2) об'єктних (працювати над аплікацією);*
- *знахідним із прийменниками про, за,* на, *що означають: 1) об'єкт мовлення, почуттів, думки (говорити про поїздку; думати про дітей; сумувати за матір'ю)', 2) відношення орудності (грати на баяні; їхати на возі).*

2. Формувати навичку виражати обставини формами непрямих відмінків з прийменниками:

- *родовим із прийменниками з (із), навколо, до, поперек, уподовж (уздовж, повздовж), з, повз, мимо, у (в, біля), після, напередодні, від, внаслідок, через, подібно (як, на зразок) для* вираження відношень:

1. просторових (вийти з дому; ходити навколо будинку; доїхати до міста; стояти посеред дороги; йти уздовж берега; впасти з дерева; пробігти повз школу; сидіти біля вікна)', 2) часових (чекати від ранку до вечора; зустрітися після відпустки; чекати протягом доби; приїхати напередодні

свята)', 3) мети (жити для інших)', 4) причинних (утомитися від клопотів; відмінити через дощ; не відвідувати через хворобу)', 5) способу дій (сміятися з радості)',

- давальним із прийменниками *по, услід, назустріч, наперекір, згідно, завдяки для вираження відношень: 1) просторових (бігти назустріч другові; діяти згідно з наказом)',*
- *знахідним із прийменниками за, на, через, з, в, під, крізь, об, незважаючи на для вираження відношень: 1) просторових (сісти на лавку); 2) часових (поїхати на тиждень; приїхати за місяць)] 3) мети (йти у розвідку; обробити поле під пшеницю; подарувати на згадку) ; 4) способу дій (співати під гітару; пливти крізь туман; бити об землю; не помітити, незважаючи на свою пильність (уважність);*
- *орудним із прийменниками* між, *під, за, над, перед, з* для вираження відношень: 1) просторових *(лежати під столом; сидіти за*
- партою; пролітати над містом; виступати перед дітьми**);** 2) мети **(і** сходити по хліб; прийти з перевіркою).

1. Формувати навичку виражати означення різними відмінковими формами, зокрема:

- *родовим,* що означає: 1) приналежність (товаришева книга; сліди вовка); 2) суб'єкт дії (спів соловейка; виття вітру)', 3) носія ознаки (сміливість солдата; блакить неба**);**
- *родовим **із** прийменниками* з (із), в **(**у*), без, на зразок, подібно* для вираження відношень: 1) порівняння (дочка вся у матір; син ростом з батька; стіни з цегли; очі без блиску)',
- *місцевим із прийменниками* в, на для характеристики предмета з погляду його ознаки (небо в зірках; куртка на хутрі; юнак в окулярах; малюнок (силует) на склі).

2. Формувати мовну навичку творення словосполучень: а) з урахуванням можливостей поєднувати повнозначні частини мови: поширення іменника іменником (*лист друга; книга товариша)',*

прикметником (*корисна справа)',* займенником (*моя ручка)',* порядковим числівником (*шостий будинок, дім, поверх)',* дієприкметником *(розв'язана задача)',* прислівником (*будинок навпроти)',* інфінітивом (*уміння розповідати)',* поширення прикметника прислівником *(надзвичайно гарний*); іменником (*блідий від утоми)',* б) з урахуванням багатозначності прийменників: *в* (у) – зі знахідним відмінком для позначення напряму всередину *(покласти в торбинку*); з орудним – для позначення місцезнаходження *(перебувати в школі);* з родовим – для позначення змісту дії *(грати в шахи*); з місцевим – для позначення ознаки предмета (*небо в зірках)* тощо; з – із родовим відмінком для вираження відокремлення, віддалення *(взяти книгу з полиці)',* зі знахідним – для вираження міри приблизності *(відпочити з тиждень);* з орудним – для вираження сукупності *(яблука з грушами)*.

Запропонований зміст роботи над словосполученнями можна реалізувати за допомогою викладених нижче методів.

Методи роботи над словосполученнями

Метод аналогії

Вихователь промовляє словосполучення *(водій автобуса).* Діти складають подібні: *водій таксі, водій вантажівки* тощо. Якщо їм важко добирати слова, вихователь пропонує пригадати назви інших машин і поміркувати, як можна сказати про водіїв, які сидять за кермом. Активізації мислення і мовлення сприятиме використання предметних картинок. Можна використовувати й інші словосполучення: *пара шкарпеток – пара чобіт* (рукавиць, лиж тощо).

Значення відмінків добирає вихователь (*перехід вулиці; рукавиці на підкладці; печиво з горіхами)* залежно від того, яке дидактичне завдання він ставить для розвитку мовлення дітей. Дошкільнята мають шукати варіанти за аналогією. Багаторазове повторення словосполучень однакової структури, але з різним лексичним наповненням *(перехід вулиці, майдану, кордону, межі; печиво з родзинками, з цукатами, з повидлом, з горіхами)* допомагає

оволодіти навичками правильного їх уживання.

Корисні для дітей мовні ігри, що активізують вживання різноманітних словосполучень. Скажімо, «Змальовування одягу»: костюм у клітинку, в смужку; піджак з вовняної тканини, з велюру, з вельвету; сукня із ситцю, із шовку, із штапелю, з бавовняної тканини, блузка з вишивкою, з ґудзиками, з вирізом; спідниця на щодень, на вихідний тощо.

Метод синонімічної заміни

Словосполучення використовуються як для збагачення мовлення, так і для пояснення граматичних значень. Гра «Скажи інакше» допомагає активізувати різні види сполучень слів: *картонна коробка – коробка з картону; сонячний промінь – промінь сонця; міські жителі – жителі міста.* Водночас вихователь допомагає дошкільнятам зрозуміти інформаційний, номінативний зміст словосполучення, замінюючи не засвоєну дітьми граматичну форму відомою. Наприклад: *«Ніс як долітце, хвіст як колісце».* Тут важливо показати дітям, що ніс схожий на долото, а хвіст – на колесо.

Такий метод доцільно застосовувати також для пояснення граматичних значень окремих словосполучень після читання дітям художніх творів. Крім того власне контекст уможливлює розуміння дитиною складних для її сприйняття значень словосполучень.

Засвоїти граматичне значення словосполучення означає зрозуміти зміст інформації, повідомлення, яке містить у собі ця граматична форма (словосполучення), мимовільно зіставити почуті й вимовлені словосполучення зі зв’язками та відношеннями між предметами і явищами дійсності. Тобто розуміння значення словосполучення – це розуміння його інформаційної, номінативної суті, повідомлення про явища дійсності *(принести води; писати ручкою; сіяти зерно).*

Дитина не засвоює водночас значення всіх словосполучень. Зокрема, особливої уваги вихователя потребують словосполучення з абстрактними значеннями *(сіяти добро; жадоба знань; понад силу; побачити щасливим).* Ті граматичні значення, які виражають зв’язки, що сприймаються

безпосередньо, наочно *(високий берег, прочитати тричі),* не потребують додаткових пояснень, а абстрактні граматичні значення (*ходити тротуаром, гідний пошанування)* слід пояснити, «перекласти» мовою дитини відповідно до її мислення. Саме метод аналогії і допомагає вихователеві донести до дітей граматичні значення таких словосполучень: *ходити тротуаром* – ходити по тротуару; *гідний пошанування* – людина, яку шанують, поважають; *любов матері* – почуття матері, яка любить; *іграшка з дерева* – дерев'яна іграшка; *палац у три поверхи* – триповерховий палац.

Після застосування методу аналогії дитина не лише починає осягати граматичні значення словосполучень, а й надалі активно використовує їх у своєму мовленні.

Дидактичні ігри

Призначення дидактичних ігор найрізноманітніше: активізувати словосполучення; вчити поширювати речення, будувати різні види словосполучень; допомагати опановувати значення відмінків та займенників тощо. Наприклад, вихователь промовляє просте речення, а діти поширюють його словосполученнями. Ігровим тут є змагання*: хто швидше добере слово потрібного змісту.* За мовний матеріал можуть слугувати відомі дошкільнятам твори художньої літератури, власні враження, спостереження від екскурсій, досвід та знання. Це може бути, наприклад, гра *«Екскурсія до зоопарку»:*

Вихователь. Діти прийшли.

Перша дитина. Діти прийшли на екскурсію.

Друга дитина. Вранці діти прийшли на екскурсію.

Третя дитина. Вранці діти прийшли на екскурсію до зоопарку .

Вихователь. Діти купили.

Перша дитина. Діти купили квитки.

Друга. Біля входу діти купили квитки.

Третя. Біля входу до зоопарку діти купили квитки.

Якщо подальший добір слів стає для дітей складним, вихователь

допомагає їм формально граматичним запитанням: *де?* (купили квитки). *«Біля входу до зоопарку діти купили в касі квитки».* Далі: *які? «Біля входу до зоопарку діти купили в касі вхідні квитки».*

Згодом під керівництвом педагога дошкільнята складають кілька речень, щоб вийшло коротеньке оповідання. Наприклад: «Під зоопарк відвели невелику територію. На ній розміщені приміщення для тварин – клітки, вольєри, тераріуми. У зоопарку утримуються леви, тигри, леопарди та інші звірі. Діти із задоволенням гуляли зоопарком. Особливо їм сподобалася мавпочка. Працівники зоопарку добре доглядають тварин».

Наприкінці гри вихователь відзначає дітей, які дібрали найбільше слів потрібного змісту.

Так розвиваються мислення дитини, оперативна мовленнєва пам'ять, синтаксична будова мовлення, зокрема вдосконалюється практичне володіння граматичними зв'язками у реченні (прилягання, керування, узгодження).

Уживати в усному мовленні відмінкові закінчення іменників та займенники за літературними нормами також допомагає дидактична гра. До того ж дошкільнята мають змогу спостерігати за сполучними можливостями слів. Для прикладу візьмемо гру «Хто прийшов погратися з *Чебурашкою». Вихователь починає розповідати й робить паузу, щоб діти доповнили його розповідь іменами улюблених персонажів: «Чебурашка, підстрибуючи, йшов лісом і співав пісеньку. Раптом він зустрів ... (Буратіно). Чебурашка запропонував: «Давай пограємо... (у піжмурки)». «Не хочу у піжмурки, – відповів Буратіно. – Чи не краще нам було б пограти...» (у футбол, у шахи). Доки вони розмірковували, прибіг Незнайко й сказав: «Моя найулюбленіша весела гра...» (футбол). Зараз я вас познайомлю з правилами... (гри). Учасники обох... (команд) зацікавилися розповіддю Незнайка. Команда веселунів зробила розминку перед... (грою), і перша напружена товариська... (зустріч) почалася. Лише в Незнайка швидко зник інтерес до... (гри). Він вирішив вийти з... (гри), бо зрозумів, що програв,*

пропустив аж три... (м'ячі, голи).

У цей час до Чебурашки підійшли Буратіно, Знайко (Шпунтик, Гвинтик та ін.). Вони приєдналися до ... (гри).

Для розвитку дитячої уяви педагог може запропонувати вихованцям продовжити його розповідь або скласти нову, ще цікавішу.

Граматичні вправи

На відміну від мовно-дидактичних ігор ці вправи потребують мовного завдання на змістовій основі й розвивають довільність, волю дитини. Для розширення лексичного запасу та запам'ятовування норм сполучуваності слів доцільні такі завдання:

1. Вихователь називає дієслово або іменник і пропонує дібрати до нього слова можливого змісту залежно від запитань, а потім вимовити все словосполучення:

Ділити *(кого? що?)* групу.

Ділити *(як?)* чесно, по-товариському, порівну, пополам, між усіма.

Ділити *(з ким?)* з другом, з подругою, з братом, із сестрою.

Заняття *(чим?)* спортом, малюванням, музикою, співом, майструванням.

Заняття *(кого ?)* школярів, спортсменів, дітей, студентів, музикантів.

Заняття *(де?)* в школі, в групі, вдома, на спортивному майданчику, на дослідній ділянці тощо.

2. Вихователь промовляє дієслово та іменник у певному відмінку, пропускаючи в словосполученні прийменник – діти мають самі дібрати його за змістом: *вирушати... (в) мандрівку, вітатися... (із) знайомими; йти... (до) майдану; йти ... (по) сходинках.*

Для ускладнення можна пропонувати дітям два іменники в називному відмінку: шлях (...) пристань; дорога (...) ліс; гроші (...) морозиво; сукня (...) горошок; варення (...) смородина; джем (...) вишні.

Діти мають добрати третє слово (прийменник) і відповідне відмінкове закінчення другого іменника. Завдання пропонується таке: «Я скажу два

окремих слова (прислухатися, звук), а ви знайдіть таке третє слово, щоб вимовлені мною слова можна було поєднати за смислом. Тоді всі зрозуміють, про що йдеться, про що повідомляється».

3. Вихователь промовляє іменник, а діти, щоб побудувати словосполучення, добирають до нього інше слово за змістом і поєднують їх у словосполучення: казки (Лесі Українки, Івана Франка, про тварин, з пригодами, без автора); картина (художника, про природу, старовинна, чудова, без підпису, у рамці, на полотні); каша (з гречки, з ячменю, з гороху, з пшона, на молоці, на воді, з маслом, з цукром, з горіхами, без солі, без цукру). Якщо дітям важко дібрати потрібне за змістом слово, можна допомогти їм навідними запитаннями: «А як іще можна сказати про казки?» (Цікава казка, українська народна казка); або поставити формально граматичне запитання: про кого ? яка ? чия ?

Використання пропонованих методів та прийомів сприяє розвиткові мислення дітей, правильному вживанню ними граматичних форм з огляду на конкретну ситуацію мовлення, забезпечує достатній лексико-граматичний запас для висловлювань.

4.7. Речення як психолінгвістична одиниця у формуванні монологічного мовлення дітей

В інтелектуальному й мовному розвитку дошкільників провідне місце посідає оволодіння реченням – основною психолінгвістичною (комунікативно-мовленєвою) одиницею та одиницею індивідуальної мови дітей. За рівнем володіння ним вихователь складає думку про розвиток логічного мислення дитини й обсяг її оперативної мовної пам’яті, про сформованість навичок монологічного мовлення, практичне засвоєння нею лексики й граматики, тобто про мовно-мовленнєву готовність до свідомого вивчення усіх предметів шкільного циклу. Кріп цього, у 1-му класі, починаючи з аналізу речення, дітей вводять в мовну дійсність, що становить

систему кодів, призначених для усвідомлення. З огляду на це важливо, щоб діти ще до навчання у школі вміли використовувати всі граматичні одиниці – словосполучення та речення рідної мови. Однак спостереження за усним мовленням дітей старшого дошкільного віку показують недосконаліть його синтаксичної будови. Вони відчувають труднощі щодо: правильного вживання односкладних речень; поширення простих двоскладних речень словосполученнями, побудованими за способом дієслівного та іменникового керування словами (типу *«вигукнув з усієї сили», «пілот літака»);* вираження членів речення різними частинами мови; використання у реченні прямого порядку слів та ін.

Діти допускають помилки у вираженні граматичних відношень, що торкаються порушень норм координації підмета й присудка: *«Бігає мишка і заєць»* (замість *«бігають»); «Йшов Петро й Мишко»* (замість *«йшли»);* помилки в оформленні висловлювання з граматичним значенням додаткових відношень: *«Коля розповів за свого котика»* (замість *«розповів про котика»);* помилки, пов'язані з порушенням граматичних норм вираження обставинних відношень між словами: *«Цуценя вимокло на дощі»* (замість *«вимокло під дощем»);* помилки у вираженні означальних відношень: *«Мишко пожалів цуценя, стояче під дощем»* (замість *«що стояло під дощем»)* тощо. Систематичний контроль вихователем помилок допомагає дітям правильно засвоїти граматичні норми української мови.

Нелегко дітям також будувати складні речення, особливо складносурядні, де треба встановлювати співвідношення видо-часових форм дієслів-присудків: *«А вовк стоїть за кущами, і як нападе він на кізоньку», «У річці плавають качечки, і діти пішли в ліс, і собачка тут бігає»* (з переказування казки й опису картинки). Ілюзія уживання нібито складносурядного речення зникає вже при першому аналізі таких висловлювань, у яких сполучник *«і»* насправді не є засобом вираження смислових відношень між частинами речень. Діти мало вживають складнопідрядні речення, а такі різновиди їх, як речення з підрядними

причини, наслідку, місця, міри і ступеня тощо, зовсім не використовують.

Будуючи прості й складні речення, діти у монологічних висловленнях допускають значну кількість помилок: пропускають головне речення у складнопідрядному *(«Яка була в червоній сукні», «Щоб гратися з Олею»);* вживають підрядні сполучники *щоб, що* замість *тому що; що* замість *який* тощо; порушують граматичні норми зв'язку слів у реченнях *(«думав за друга» замість «думав про друга», «четверо діти»* замість *«четверо дітей»)* і т. д.

Зв'язок однотипних речень у розповідях часто здійснюється за допомогою слів *потім, іноді, ще, ну, ось, тоді* та ін. Діти вживають такі речення незалежно одне від одного, а тому їх легко можна переставити місцями, не порушуючи змісту висловлювання. З огляду на це виникає гостра потреба посилити увагу вихователів щодо синтаксичного боку усного мовлення старших дошкільників, до навчання їх прийомів логічного зв'язку простих і складних речень у різних типах монологічного мовлення.

Відомо, що робота з формування граматичних навичок у школі ґрунтується на вивченні граматики й правопису, але в дошкільників вони формуються без опори на теоретичне усвідомлення мовленнєвих фактів, тобто діти користуються рідною мовою не як предметом наукового вивчення, а як засобом спілкування, засобом пізнання цього предмета, внаслідок чого вони практично засвоюють граматичну будову рідної мови.

Відповідна робота має проводитися у двох аспектах: по-перше, як розвиток усного мовлення дитини, тобто навичок говоріння; і по-друге, як розуміння нею смислу повідомлень, наявних у реченнях, тобто як формування навичок аудіювання (сприйняття і розуміння).

Така мовленнєва підготовка має спрямовуватися на практичне оволодіння – розуміння і вживання дошкільниками: а) простих речень (односкладних – означено-особових, неозначено-особових, безособових, називних; б) двоскладних – непоширених, поширених з однорідними членами, з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами);

в) складних – складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових. Особливим завданням є формування навичок уживання всіх видів речень у висловлюваннях з урахуванням ситуації спілкування, конкретної мети, теми, співрозмовника тощо.

Неусвідомлене, ненавмисне, довільне засвоєння дітьми значення речень – це процес розуміння лише наявного у них змісту повідомлень про факти та явища дійсності, оволодіння узагальненими способами побудови різних видів речень і прийомами їх інтонування, тобто процес вироблення граматичних та інтонаційних навичок. Щоб дошкільники розуміли зв'язки і відношення навколишньої дійсності, виражені в різних видах словосполучень, а також повідомлення про факти та явища дійсності, подані в простих і складних синтаксичних одиницях, роботу над реченнями треба починати з пояснення їх смислу. Наприклад, пояснення вихователя необхідні під час засвоєння дітьми складних для їхнього сприйняття і розуміння значень прийменниково-відмінкових форм, які вживаються для вираження означальних відношень: *«Неподалік був ставок* (який?) *із заростями верболозу», тобто «такий ставок, що заріс верболозом»; причинних: «Дитина заплакала (чому?) від образи», тобто «заплакала тому, що її образили» та ін.*

Осмислити мовні значення, тобто зміст повідомлення ще не засвоєних дітьми граматичних форм рідної мови, допомагає, про що свідчать наведені вище приклади, метод синонімічної заміни їх іншими граматичними формами, що зрозумілі дітям. Його доцільно використовувати на заняттях і в повсякденному житті, під час читання й розповідей, проведення дидактичних ігор, бесід тощо. І лише тоді, коли діти зрозуміють, що думки, виражені в реченнях, вони можуть висловити по-іншому, а це зазвичай уже засвоєні мовні засоби, вихователь переходить до наступного етапу роботи над реченням – до його інтонування.

Важливо, щоб при вимові дошкільниками складнопідрядних речень інтонаційно не роз'єднувалися їх головні та підрядні частини як самостійні й

закінчені; щоб прості речення, не пов’язані між собою за змістом, не зливалися в одне. Треба вчити дітей у процесі говоріння інтонаційно членувати своє мовлення відповідно до логіко-синтаксичного поділу висловлень.

Аби вдосконалювати мовленнєві навички дітей при підготовці їх до школи, потрібно формувати в дитини мовні засоби граматико-синтаксичної реалізації висловлювань. Адже в школі дитина постійно зустрічатиметься з вимогами вчителів – самостійно відповісти на поставлене запитання, розповісти про що-небудь, пояснити, довести тощо. Усе це вимагає від неї оволодіння лексичними та граматичними категоріями, одиницями, значеннями мови, її фразеологічним багатством, літературною нормою тощо.

Використання старшими дошкільниками у своєму мовленні різних видів речень можливе за умови формування узагальнених способів побудови їх. Цей важливий етап у практичному оволодінні реченням пов’язаний із запам’ятовуванням дітьми моделей простих і складних (зокрема, складнопідрядних) речень, тобто з багаторазовим тренуванням у побудові речень, структурно однакових, але різних за лексичним складом. Активізувати їх у мовленні дитини допоможуть граматичні запитання за змістом картинок, наприклад: *«Який хлопчик сидить за партою ?» – «За партою сидить хлопчик, який читає книжку».* У процесі розвитку синтаксичних навичок доцільно ставити приблизно по шість-вісім однотипних запитань. Проте для сформованості таких навичок різним дітям потрібна неоднакова кількість підкріплень. Цей процес суто індивідуальний.

Відповідь на запитання – це складне розумове й лексико-граматичне завдання, виконання якого сприяє ефективному становленню граматичної досконалості мовлення. Однослівна або неповна відповідь дитини правомірна лише тоді, коли не передбачаються навчальні завдання власне з мовного розвитку, а відбувається непідготовлений діалог в іграх, у повсякденному спілкуванні, в ситуаціях, які не потребують повної відповіді.

Ця робота спрямована на: а) практичне засвоєння дітьми різних видів

простих (односкладних та двоскладних), а також і складних (складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових) речень; б) уживання у структурі речень *іменних* словосполучень («покрівля будинку», «три сестри», «червоний від хвилювання», «чотири книжки», «два товариші», «кожен з нас»), *дієслівних* («бесідували з другом», «сумно усміхається»), *інфінітивних* («сварити дівчину», «доглядати овочі», «згадувати про вчорашнє»), *прислівникових* («дуже весело», «далеко від пристані», «близько від школи»), *дієприслівникові* («дивлячись на річку», «розповідаючи казку»)', в) вироблення норм координації підмета й присудка («зграя качок прилетіла», «настав ранок»), норм керування («виконати доручення», «малювати фарбами», «готовий до поїздки», «мандрувати з білкою», «стук дроворуба»), узгодження («прочитана книга», «сонячна усмішка», «лісове джерельце», «мої друзі»), прилягання («говорив квапливо», «дуже добре», «бажання вчитися»).

Робота з розвитку мовлення у підготовчій до Школи групі дітей може бути пов’язана з навчанням дошкільників *різних способів вираження головних та другорядних членів речення.*

Граматичні навички, набуті в ДНЗ, їхній мовленнєвий досвід є базою під час теоретичного *усвідомлення* мовних фактів у 1-му класі. Відомо, що дитина, котра не засвоїла граматичних значень мови в дошкільному віці, під час використання речень у своєму мовленні керується формальними ознаками, не усвідомлюючи інтонаційних та смислових властивостей. Отже, формування граматичних навичок у дошкільників має бути під постійною увагою і контролем вихователя. Для засвоєння дитиною граматичних значень вихователь здійснює методичне керівництво, створює мовленнєве середовище, яке задовольняло б підготовку дітей відповідно до норм літературної мови, добирає мовні ситуації (під час занять, прогулянок, ігор), у процесі яких дошкільники вправлялися б у грамотному говорінні. З цією метою вихователь заздалегідь обмірковує, над якими висловлюваннями потрібно попрацювати з дітьми, якими граматичними формами збагатити

їхнє мовлення.

Щоб полегшити дітям засвоєння граматичних норм, одиниць, закономірностей, правил, форм, педагог може використовувати такі методи й прийоми роботи, як запитання та варіювання у постановці їх; синонімічну заміну слів, словосполучень, речень; пояснення змісту значення граматичних форм; аналогію; мовно-дидактичні ігри; граматичні вправи та ін.

Охарактеризуємо названі методи.

Запитання та їх *варіювання.* Цей метод дає змогу поєднувати різноманітні завдання. Наприклад, застосовувати різні види речень та словосполучень; повнозначні частини мови в значенні головних і другорядних членів речення; використовувати вправи на оформлення різних граматичних зв'язків між словами в реченні. Крім лінгвістичних завдань, варіюючи запитання *(«Хто написав це оповідання?», «Ким написане це оповідання?», «Хто є автором цього оповідання?»),* педагог постійно керує увагою, мисленням та мовленням дітей, домагаючись позитивних результатів психічного розвитку дітей. Цінний матеріал для розвитку мови – це художні твори для дітей, але спостереження за навчально-виховним процесом у дитячому садку свідчить про те, що вихователі не завжди використовують цю можливість. Педагог переважно задає одноманітні запитання і враховує зазвичай змістовий бік твору.

Якщо діти переказують оповідання, він домагається використання нових слів, послідовного викладу подій. Отож не здійснюється робота над граматичною будовою мовлення. З огляду на це, розповідь дітей не відповідає вимогам, що ставляться до повідомлення стосовно логічного й граматичного зв'язку речень, бо вона однотипна щодо використаних синтаксичних конструкцій; діти неточно й невиразно передають зміст прочитаного; неправильно будують словосполучення та речення.

Готуючись до занять, вихователь має підібрати цікавий і доречний текст, вичленити з нього граматичні форми: речення і словосполучення, а потім сформулювати запитання так, щоб стимулювати дітей до вживання

нових синонімічних форм, а також тих форм, у яких вони допускають помилки.

Покажемо це на прикладі заняття, присвяченого читанню твору В.Біанкі «Купання ведмежат». *Мета заняття* – активізувати в мовленні іменні словосполучення *(«берегом ріки», «тріск сучків», «зубами за комір»* – граматичний зв'язок: керування); будувати словосполучення *(«пекучий день», «велика бура ведмедиця», «два веселі ведмедики», «у густих кошлатих шубах»),* що утворюються за допомогою узгодження, а також дієслівні словосполучення *(«були задоволені купанням», «вийшли з хащі», «не випустила, поки не виполоскала»* – граматичний зв'язок: керування).

Щоб діти вживали ці словосполучення у реченнях різної структури, педагог може так формулювати запитання: *«Берегом якої річки йшов мисливець?»* (Мисливець ішов берегом лісної річки). *«Який тріск (або тріск чого) почув мисливець?»* (Мисливець почув голосний тріск сучків). *«Яка ведмедиця вийшла з хащі на берег?»* (З хащі на берег вийшла велика бура ведмедиця). *«Яким способом (або як) схопила ведмедиця ведмедика?»* (Ведмедиця схопила одне ведмеденя зубами за комір і занурила в річку).

Деякі дошкільники іноді не розуміють змісту запитання, яке вимагає у відповіді вираження обставинних відношень способу дії. У подібній ситуації вихователь може запропонувати допоміжне запитання: *«Чим схопила ведмедиця одного ведмедика?», «До яких пір вона не випускала його?»* (Вона не випускала його, поки добренько не виполоскала у воді). *«Чого злякався другий ведмедик?»* (Другий ведмедик злякався холодної води і пустився тікати до лісу).

Відповідаючи на це запитання, діти після дієслова *«злякався»* часто вживають знахідний відмінок – *«злякався холодну воду».* У цьому випадку педагог, не конкретизуючи відмінок, зазначає допущену помилку: *«Коли ти говорив про те, чого злякався другий ведмедик, трохи помилився. Тут слід сказати: «Злякався холодної води».* (Неправильно складене словосполучення не повторюється). Мета буде досягнута, коли педагог заново поставить це

запитання і попросить дитину повторно відповісти на нього: *«Тепер Олесь правильно сказав, він сам виправив помилку».*

Працюючи над словосполученням, *«були задоволені купанням»,* вихователь запитує: *«Чим були задоволені обидва ведмедики?»* (Обидва ведмедики були задоволені купанням). *«Чому ведмедики були задоволені купанням?»* Звичайно, це запитання стимулює вживання у складнопідрядному реченні визначальних відношень. (Ведмедики були задоволені купанням, тому що в гарячий день їм було дуже жарко в шубах).

Синонімічна заміна граматичних форм: словосполучень, речень. Використовувати цей метод слід, по-перше, для збагачення мовлення дітей граматичними імпліцитними правилами, нормами й формами; по-друге, для роз'яснення суті граматичних значень словосполучень і речень. Метод синонімічної заміни найефективніший, якщо його поєднують з ігровими ситуаціями, застосовуючи матеріал казок, знайомих художніх творів тощо. Наприклад, залучаючи вже наведений матеріал, можна запитати дітей: *«Як по-іншому можна сказати про ведмедиків?»* Діти, складаючи варіанти речень, мають відповідати так: *«Ведмедики були задоволені купанням», «Два ведмедики були задоволені купанням».* Потім вихователь може запитати: *«Як інакше можна сказати про те, що ведмедики були задоволені купанням»* (Якщо дітям важко добирати варіанти, педагог ставить навідні запитання: *«Що сподобалося ведмедикам?»* (Ведмедикам сподобалося купання). *«Яким виявилося купання для ведмежат?»* (Для ведмежат купання стало приємним).

Слід заохочувати тих дітей, які висловлюються по-різному (синонімічно) про одне й те ж. Таку роботу бажано виконувати на всіх заняттях. Наприклад, прочитавши дітям народну казку «Дівчинка й лисиця», можна поцікавитися: *«Що звірі запитали в Марійки?»* (Чому ти, дівчинко, плачеш?). *«Як можна запитати про це ж інакше?»* («чого», «через що»). Щоб ці граматичні форми ще раз прозвучали на занятті, корисно використати елементи драматизації: розподіливши ролі вовка, ведмедя, лисиці, запропонувати дітям варіанти запитань.

Змістом роботи може стати й довільне складання вихователем та дітьми речень, прислів'їв, приказок («Узявся за справу – доведи її до кінця»). Можуть бути й такі варіанти («Взявшись за справу, – доведи її до кінця»; «Якщо («раз, «коли») взявся за справу, то доведи її до кінця»; «Доведи справу до кінця тому, що взявся за неї»; «Лагідне слово, що весняний день»; «Лагідне слово – як весняний день»; «Лагідне слово схоже на весняний день»).

Не слід на одному занятті, тема якого – вироблення і закріплення навичок синонімічної заміни, використовувати речення різних структур до тих пір, поки діти не оволодіють узагальненими схемами (моделями) побудови одного виду речень. Багаторазове повторення речень однієї і тієї ж синтаксичної структури, але з різним лексичним та граматичним наповненням, розвиває у дітей навички будувати речення за узагальненими зразками, збагачує граматичний лад мовлення. Коли діти навчаться виконувати синонімічну заміну речень, можна використовувати дидактичну гру **«Скажи по-іншому».** Ця гра вимагає точності висловлення думки, швидкості, спритності в доборі варіантів речень. Адже практичне завдання педагога – реально збагатити мову дітей новими словосполученнями, реченнями в поєднанні з поясненням змісту їх значень та стеженням за інтонацією закінченого речення.

Прийом синонімічної заміни різних одиниць мовлення допомагає дітям засвоювати зміст граматичних форм та відношень між словами *(«промінь сонця» – це «сонячний промінь», «коробка з картону» – це «картонна коробка»).* Так засвоюються граматичні норми, полегшується розуміння їх змісту. Така робота над змістом граматичних форм допомагає дітям наблизитись до розуміння зв'язків і відношень, що наявні в нових для них словосполученнях, реченнях, висловленнях тощо.

Синонімічну заміну слів та виразів під час пояснення змісту граматичних значень наявних одиниць доцільно використовувати після читання, розповіді, тому що в контексті дитині легше зрозуміти значення

слів, словосполучень, речень. Загалом цей прийом дає змогу уникати одноманітності висловлювань, уточнює думки, сприяє розвиткові детального (точного) й виразного мовлення.

Метод *аналогій,* як і всі інші, слід використовувати в оптимальному співвідношенні з дидактичною грою, з граматичними вправами, з синонімічною побудовою мовних одиниць. За допомогою прийому аналогій є змога реалізувати завдання, що пов'язані з опануванням граматичною структурою простих і складних речень. Працюючи в такому аспекті, дуже важливо враховувати висновки Ф.О. Сохіна: побудова речень за аналогією свідчить про те, що процес засвоєння граматичних форм у дітей триває (Сохін, 1951). Коли дитина володіє нею, метод аналогії не виправдовує себе.

Вихователь може запропонувати дітям відгадати загадки, в основі яких або тільки складносурядні речення зі сполучниками *«а», «але»,* або тільки прості речення з однорідними членами. Зрозуміло, педагог не визначає тип речення у наукових термінах, а тільки наводить приклади: *«Волохатенька, вусатенька молоко п'є, «мур-мур» співає»* (Кішка); *«Сам яскраво-червоний, цукровий, а кирея зелена, оксамитова»* (Кавун); *«На грядці довгий і зелений, але у діжці жовтий і солоний»* (Огірок). Далі діти за аналогією складають подібні загадки.

Дидактичні ігри бажано використовувати для закріплення граматичних навичок. Дитина, яка захоплена ігровою ситуацією, мимохіть розв'язує дидактичні завдання, вправляється в побудові простих і складних речень.

Дидактичні ігри з мовним граматичним матеріалом умовно поділяють на дві групи: для роботи над простими реченнями («Хто знає, – нехай продовжить»; «Скажи інакше») і складними («Доповни речення»; «Скажи навпаки»). Навчаючи правильно використовувати речення, вихователь може застосувати гру «Доповни речення». **«** Тепер ми всі разом розповімо казку, – говорить він, – але ж біда: деякі моменти цієї казки я забула, бо читала давно. Ви мені допоможете. Щоб наше оповідання було цікавим і зрозумілим, необхідно виконати одне правило: я буду вимовляти початок фрази, а ви всі

разом – закінчувати її»:

Вихователь. Жили були двоє мишенят, яких ...

Діти ... звали Круть і Верть, та Півник – голосисте горлечко.

Вихователь. Мишенята тільки й знали, що ...

Діти ... співали й танцювали, крутилися та вертілися.

Вихователь. Півник удосвіта піднімався і всіх піснею будив, а ...

Діти ... потім брався за роботу.

Вихователь. *Одного разу, підмітаючи двір, ...*

Діти *... побачив Півник на землі пшеничний колосок.*

Вихователь. *Покликав він мишенят, щоб ...*

Діти *... показати, що він знайшов.*

Вихователь. І *вирішили вони обмолотити колосок; але ...*

Діти *... Круть і Верть відмовилися працювати.*

Вихователь. *Півник один взявся за роботу, а ...*

Діти *... мишенята почали грати в гилку.*

Вихователь. *Тільки намолотив він зерна, як ...*

Діти *... прибігли Круть і Верть та закричали в один голос: «Потрібно зерно до млина нести».*

Вихователь. *Відмовилися і цього разу мишенята попрацювати, тому що ...*

Діти ... *вони були дуже ліниві.*

Отже, таким способом можна використати всі відомі казки, попередньо замінивши прості речення на складні або навпаки.

На цьому етапі роботи доцільно вводити в мовлення дітей складні речення – складносурядні зі сполучниками *а, але,* та складнопідрядні з різноманітними підрядними.

Щоб діти розуміли семантику (значення) кожного з речень, що утворюють повідомлення, збагачуємо мовлення дітей синтаксичними конструкціями різного рівня складності на матеріалі, що тісно пов’язаний з навчальною, трудовою, ігровою діяльністю дошкільників, їхніми

спостереженнями за природою.

Змоделюємо навчальну ситуацію. Скажімо, для роботи над складнопідрядними реченнями можна використати спостереження за погодою. Наприклад: 1. *На дворі похмуро.* (Чому? Через що? Яка причина?). Запитання спонукає дитину до усвідомлення реальних причинних відношень, до побудови складнопідрядного речення цього типу й усвідомлення суто граматичного значення причинних відношень, вираженого за допомогою сполучного виразу *«тому що» («завдяки тому, що», «на тій підставі, що», «з тієї причини, що», «з того приводу, що»).* Отже, в дітей є змога не помилитися, продовжуючи думку вихователя: *«На вулиці похмуро тому, що небо покрите хмарами».* (Варіанти: 1. *«На вулиці похмуро, бо збирається на дощ». 2. «На вулиці похмуро через те, що небо вкрите (темними) хмарами».*

Далі діти самостійно, за аналогією, складають подібні речення:

1. *«Незабаром піде дощ, бо небом низько пливуть дощові хмари».*
2. *«Надворі сиро тому, що йде дощ (злива)».*

Навчаючи дітей використовувати складносурядне речення зі сполучником *а,* варто провести дидактичну гру «Скажи навпаки».

Мета гри: вчити дітей уживати в мовленні складносурядні речення зі сполучником а, протиставляючи ознаки предметів і дій; учити добирати антоніми. Хід гри: вихователь називає предмети та їх ознаки, а учні пригадують протилежні ознаки й добирають відповідні їм предмети.

Вихователь		*Діти*
Мед солодкий	*а*	*перець гіркий.*
Сніг білий ..,	*а*	*вугілля чорне.*
Літо жарке ..,	*а*	*зима холодна.*

Для ускладнення гри вихователь називає предмет, дію предмета й ознаку дії, – діти ж називають протилежну їй ознаку, добирають відповідно до неї дію й предмет.

Вихователь		*Діти*
Заєць біжить швидко ..,	*а*	*черепаха повзе повільно.*

Літак летить високо .., а бабочки пурхають низько.

Білочка спритно бігає

по деревах.., а ведмідь лазить незграбно.

Відтак за аналогією діти складають подібні речення.

Доречно запропонувати, щоб діти пригадали декілька загадок, у яких був би сполучник а. Наприклад: «Скажеш тут, а чути там» (Телефон). «Літом виростає, а восени обпадає» (Листя). «Літом в шубах, а зимою голі» (Дерева). «З труби в'ється, а в руки не дається» (Дим). «Уводі народжується, а води боїться» (Сіль). «Без шофера, без коліс, а додому нас привіз» (Ліфт).

Враховуючи вікові особливості дітей, вихователь для досягнення поставленої мети створює на занятті ігрову ситуацію. Захопившись грою, дитина непомітно розв'язує дидактичне завдання. Зокрема: «Прийшов До дітей Незнайко і попросив допомогти йому зрозуміти зміст вірша Л. Станчева «Це правда чи ні?»

Незнайко	***Діти***
Швидко дайте знать мені –	*Весною все розквітає, а восени*
Чи це правда, а чи ні?	*дозріває.*
Скрізь весни чарівний клас,	*У коровки є роги, а в коня нема.*
Виноград дозрів у нас.	*Улітку на лузі трава, а сніг – зимою*
Кінь рогатий на лугу	*Кінь біжить, а заєць стрибає.*
Літом грається в снігу,	*Ведмідь зимує в берлозі, а в річці –*
Восени сидить ведмідь	*раки.*
Біля річки, ніби дід,	*Соловей зимою не співає, а відлітає*
А зимою, як Орфей,	*в теплі края.*
Все співає соловей.	*Соловей співає весною і літом,*
	а зимою цвірінькають горобці.

Навчання дітей правильно вживати в мовленні складносурядні речення зі сполучниками **а,** *але* може бути організоване й у зв'язку із заняттям художнім читанням. Так, після бесіди, *що* передує читанню казки

К.Чуковського «Плутанина», виразного її читання і перечитування, вихователь проводить роботу над відтворенням прослуханого, розмірковуючи з дітьми про небилиці: *«Що трапилося із звірями? Пригадайте, хто що робив».* (Кошенята не хочуть нявкати, поросята не хочуть хрюкати. Качечки заквакали, а курочки закрякали). Далі пропонується поміркувати, яке ще речення можна скласти: *«Всі звірі пустують, а зайчатко як цяцятко».* Наступне завдання – скласти речення, в яких був би сполучник але. Діти під керівництвом вихователя складають: *«Він звіряток умовляв, та веселі звірята зайця слухать не хотіли».*

Багатий синтаксичний матеріал представлений загадками, які діти із задоволенням відгадують, а також наслідують види речень, що представлені загадками: 1. *«Хоч кожух я теплий маю, але на зиму засинаю». «І солодкі ніжні сни мені сняться до весни»* (Ведмідь).

1. *«Його б'ють, але він не ридає, тільки весело стрибає» (М'яч). Діти пригадують за аналогією: «Під Новий рік прийшов він у дім рум'яним товстуном, але з кожним днем втрачав вагу і зрештою зовсім зник» (Календар). «Все життя крилами махає, але не відлітає» (Млин).*

Широкі дидактичні можливості містить гра «Скажи інакше». Цінність її полягає в тому, що діти вправляються в складанні варіантів речень на ту саму тему. Це сприяє збагаченню мовлення дошкільників різноманітними синтаксичними конструкціями, граматичними формами, виробленню стилістичних навичок тощо. Змістом гри можуть бути довільно складені вихователем і дітьми речення, приказки, загадки, прислів'я, цікавинки, кросворди, шифровки, віршики, уривки з дитячих оповідей тощо. Вихователь промовляє приказку *(«Взявся за справу – доведи її до кінця»)* і пропонує думку цього речення висловити інакше, але так, щоб не змінити її смисл. Варіанти речень: *«Взявшись за справу, – доведи до кінця її». «Якщо (коли) взявся за справу, то доведи її до кінця». «Доведи справу до кінця, бо ти взявся за неї». «Доведи справу до кінця тому, що ти взявся за неї».*

Оскільки гра потребує точності у висловленні думок, швидкості в

доборі варіантів речень, її краще застосовувати після того, як дітей навчили синонімічної заміни речень.

Розвиткові та вдосконаленню логіко-граматичних і лексико-синтаксичних навичок дошкільників сприяють дидактичні ігри типу «Продовж речення»: а) *мокрий, як* **...** (хлющ); *терпкий, як* ... (терен); добрий, як ... (мама); солодкий, як ... (мед); колючий, як ... (їжак); хитрий, як **...** (лисиця); круглий, як ... (колобок); полохливий, як ... (заєць); голодний, як ... (вовк); працьовита, як ... (бджілка); повільна, як ... (черепаха); тепла, як ... (сонце); б) я вдарився, але ... (не заплакав); мене образили, але я **...** (пробачив); я поспішав, але ... (запізнився); я маленький, але ... (вмію танцювати); я хлопчик, але ... (поважаю дівчаток); я бережливий, але... (подільчивий, щедрий); я не ходжу до школи, але ... (знаю букви); я не артист, але ... (гарно співаю); в) я привітався, щоб ... (помиритися); Максим підбіг до бабусі, щоб ... (допомогти їй); хлопці втекли на подвір'я, щоб ... (пограти в м'яча); дівчинка розплакалася, щоб ... (її пожаліли); Василько сів на велосипед, щоб ... (покататися); песик підбіг до хлопчика, щоб... (побігти з ним; погратися); г) я вкрився ковдрою, бо ... (було холодно); Іван прийшов до діда, бо ... (дома не було мами); бабуся поливала город, бо ... (була засуха); мама мене висварила, бо ... (я побився з другом); вихователька зробила мені зауваження, бо ... (я пустував); я образився на друзів, бо ... (вони мене залишили в лісі).

Наведемо приклад створення вихователем мовної ситуації під час сюжетно-рольової гри «Пароплав». Мета гри: вправляти й удосконалювати вміння дітей використовувати складнопідрядні речення з причинними відношеннями. Педагог виконує роль капітана, отож звертається до стернового: *«Товаришу стерновий! Чому ми поміняли курс ? Поясніть, у чому справа ?»* Якщо стерновому важко дати відповідь, вихователь пропонує кілька її варіантів, наприклад: *«Ми поміняли курс, тому що насувається ураган»; «Ми поміняли курс, бо насувається ураган»; «Ми поміняли курс, бо ураган, що наближається, небезпечний»,* – і радить обрати найкращий,

найдоречніший відповідник.

Якщо стерновий відповідає простим реченням (наприклад, *«Насувається ураган»),* вихователь допомагає: *«Про зміну курсу треба записати до суднового журналу. Як сказати, щоб усе було зрозуміло?»* Це запитання стимулює дитину використовувати у відповіді складнопідрядні речення, граматично оформлювати при висловленні причинні відношення.

Подібні ігрові мовленнєві ситуації сприяють формуванню у дошкільників мовленнєвих граматичних навичок, використанню у практиці говоріння різних видів синтаксичних структур, викликають цікавість до гри.

Головним предметом уваги вихователя у роботі з формування граматичних навичок є вправляння дітей складати словосполучення, використовувати їх у структурі речень, а останні – в структурі розгорнутих висловлень дошкільників.

Дитині, яка граматично правильно складає різні типи речень, простіше перейти до зв'язного монологічного мовлення. Проте для цього важливо формувати навички усного висловлювання з використанням різноманітних синтаксичних зв'язків: часових, причинних, цільових, наслідкових, допустових, міри і ступеня, порівняльних, способу дії та ін. Слід також звернути увагу на збагачення усного мовлення дітей такими семантико-граматичними категоріями, як прикметники, дієприкметники, дієприслівники.

Для реалізації таких завдань на заняттях із формування граматичної будови мовлення доцільно використовувати такі дидактичні ігри: «Придумай речення і склади оповідання», «Склади речення за картинками», «Хто знає, – нехай продовжить», «Доповни речення», «Скажи інакше» тощо, що сприяють розвиткові граматичних навичок, збагаченню мови дітей синтаксичними конструкціями, граматичними словоформами, активізують мислення, розвивають пам'ять та уяву.

Гра «Придумай речення і склади оповідання»

Мета гри: формувати в дітей граматичні навички, збагачувати їхнє

індивідуальне мовлення граматичними словоформами, утвореними за допомогою відмінювання прикметників і дієприкметників.

Хід гри: вихователь показує дітям картинку, на якій зображена зелена сосна, й пропонує скласти речення за поданими словосполученнями.

Вихователь	***Діти***
1. Молода сосна...	*1. На узліссі росла молода сосна.*
2. У високої молодої сосни...	*2. У високої молодої сосни красиві довгі голки.*
3. До зеленої сосни....	*3. Діти підійшли до зеленої сосни.*
4. Зеленіючою сосною...	*4. Вони захоплювалися зеленіючою сосною.*
5. Про зеленіючу сосну...	*5. Вихователь прочитав вірш про зеленіючу сосну.*

Такі ігри можна проводити тільки після того, як діти усвідомили зміст граматичних форм, що утворюють дієприкметники.

Аналогічно можна організувати гру **«Стрибаючі зайці».** Для ускладнення граматичного завдання ввести множину. Вихователь повідомляє дітям про те, що у Ніни є дуже цікава іграшка «стрибаючі зайці» і пропонує за названими словосполученнями скласти речення про неї.

Вихователь	***Діти***
1: Стрибаючі зайці...	*1. У Ніни є стрибаючі зайці.*
2. У стрибаючих зайців...	*2. У стрибаючих зайців м'яка біла шерсть.*
3. Стрибаючим зайцям...	*3. Марина приносить стрибаючим зайцям моркву.*
4. Стрибаючих зайців...	*4. Мар'яна дуже любить своїх стрибаючих зайців.*
5. Зі стрибаючими зайцями...	*5. Оксана часто бавиться зі своїми стрибаючими зайцями.*
6. Про стрибаючих зайців...	*6. Ольга завжди турбується про стрибаючих зайців.*

Гра **«Склади речення за картинками»**

Мета гри: розвивати граматичну будову мовлення, мислення дітей. Учити встановлювати зв'язок і залежність, що має місце між предметами та явищами, й виражати їх у мові за допомогою граматичних словоформ.

Хід гри: вихователь пропонує дітям кілька предметних картинок, на яких зображено людей, тварин, явища природи та ін.

Діти складають прості й складні речення, використовуючи з 10 запропонованих предметних картинок не менше двох-трьох. Наприклад, вихователь дібрав 10 картинок, на яких зображені трава, бруньки дерев, ліс, дерево, листочки, пташине гніздо, діти, кущі, ластівка, сонце... Діти складають речення: *«Бруньки на деревах випустили молоді листочки, бо пригріло сонце», «Від сонячного проміння на траві блищить роса», «Весною ластівка зліпила гніздо», «Розпустилися молоді листочки, бо прийшла весна»* та ін. Вихователь визначає найбільш вдало складені речення (особливо загострює увагу дітей на складних синтаксичних конструкціях), підсумовує результати гри й називає кмітливих, активних дітей.

Гра **«Хто знає – нехай продовжить»**

Мета гри: вчити дітей складати прості поширені речення, вправляти їх правильно добирати слова відповідно до норм узгодження, прилягання, керування.

Хід гри: вихователь пропонує кому-небудь з дітей назвати будь-яке слово. Дитина, яка сидить поруч, має сказати своє слово й зв'язати його з першим за змістом так, щоб вийшло речення; третій добирає слово для поширення вже складеного непоширеного речення. Наприклад: перша дитина називає слово *«світить»,* друга – «сонце» і складає речення *«Сонце світить»',* третя – *«Світить яскраве сонце»',* четверта – *«На небі світить яскраве сонце»;* п'ята – *«На голубому небі світить яскраве сонце».* Потім діти складають речення з іншими словами. Активістів вихователь заохочує. Гра викликає у дітей цікавість у тому разі, якщо вона виконується у

швидкому темпі.

Дидактичну гру **«Хто знає – нехай продовжить»** можна проводити і на матеріалі знайомих для дітей творів, оскільки вони ефективно розвивають мислення, активізують увагу, оперативну мовленнєву пам'ять, збагачують складні речення граматичними зв'язками. Ігровою дією тут стане своєрідне змагання: хто швидше добере необхідні за змістом слова, пригадає зміст оповідання.

Хід гри: вихователь пропонує згадати прочитане оповідання К.Д.Ушинського «Ранкові промені» й колективно передати його. Педагог складає прості непоширені речення, діти поширюють їх словосполученнями. Розпочинає гру вихователь.

Вихователь. *Випливло сонечко.*

Перша дитина. *Випливло на небо сонечко.*

Друга дитина. *Випливло на небо красне сонечко.*

Третя дитина. Затруднюється в доборі за змістом слова, тоді для продовження гри вихователь запитує: *«Що зробило сонечко?» «Випливло на небо красне сонечко і розбудило ...»*

Четверта дитина. *Випливло на небо красне сонечко і розбудило своїм промінням ...*

П'ята дитина. *Випливло на небо красне сонечко і розбудило своїм промінням землю.*

Далі вихователь називає наступне речення: *«Промінь полетів».* Діти поширюють його словосполученнями *(«Перший промінь», «полетів на жайворонка»).* Протягом однієї гри дітям потрібно скласти 5-10 речень. Гру проводять у швидкому темпі, тоді вона стає цікавішою. Кожний гравець, який правильно поширив речення, одержує фішку.

Гра **«Доповни речення»**

Мета гри: Вправляти дітей у складанні складнопідрядного речення з підрядними додатковими, причини, мети.

Хід гри: Вихователь повідомляє початок речення, а діти доповнюють

його додатковим, утворюючи складнопідрядне речення.

Педагог завчасно добирає граматичний матеріал: 1. *«Ми поливаємо квіти на клумбах, бо...* (для їхнього росту потрібна волога)»; 2. *«Діти вибігли на подвір'я у теплому одязі тому, що...* (на вулиці зима)»; 3. «Дерева та кущі покрилися інеєм, бо ... (настала холоднеча)»; 4. «На деревах не залишилось жодного листочка, бо... (прийшла пізня осінь)»; 5. «Ми прийшли на ділянку з лопатами для того, щоб...»; 6. «Коля взяв іграшку для того... щоб...» тощо.

Гра **«Скажи інакше»**

Мета гри: вчити дітей висловлювати одну й ту ж думку різноманітними синтаксичними конструкціями.

Хід гри: вихователь називає речення: *«У лісі ми побачили розквітлу черемшину»* і пропонує дітям висловити цю думку інакше.

Можливі відповіді дітей: «У лісі ми побачили черемшину, яка тільки-но розцвіла»; «У лісі ми побачили квітучу черемшину».

Щоб викликати у дітей більше зацікавлення грою, у запропонованих вихователем синтаксичних конструкціях можна використовувати назви звірів, яких вони бачили в лісі або в зоопарку. Наприклад: *«У лісі ми побачили білочку, яка стрибала з гілки на гілку»; «У лісі ми побачили білочку – вона стрибала з гілки на гілку»* тощо.

Педагог відзначає дітей, які правильно склали речення.

Дидактичні вправи на синонімічну заміну речень не тільки збагачують мову дітей різноманітними синтаксичними конструкціями й граматичними словоформами, а й прищеплюють їм необхідні лексико-стилістичні та комунікативні навички.

Для формування уміння зв'язного усного монологічного мовлення можна використовувати гру **«Бібліотека».**

Мета гри: навчати дітей граматично правильно, лаконічно, стисло передавати основний зміст відомого їм оповідання, казки, використовуючи при цьому різні синтаксичні конструкції.

Хід гри: вихователь – бібліотекар, діти – читачі. Вони прийшли до

бібліотеки, щоб узяти книжку, яку для них раніше читали мама, бабуся або вихователь. Але вони забули назву книжки і прізвище її автора. Щоб отримати цікаву книгу, дитина має стисло й правильно розповісти її зміст або охарактеризувати головного героя. (Замовляти можна тільки ті книги, які наявні у бібліотеці.) Після кожної оповіді бібліотекар пропонує присутнім читачам допомогти визначити автора і назву книги.

Робота з формування граматичної будови мови створює передумови для успішного оволодіння монологічним мовленням і успішного навчання дітей у школі.

РОЗДІЛ V

Досягненння розвиненості монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку як показник забезпечення перспективності і наступності між дошкільною і початковою мовною освітою

5.1. Формування навичок розповіді

Розповідь – зв’язний, послідовний, логічний виклад певних подій, що розгортаються у часі. Структура розповіді вимагає чіткої наступності, не допускає перестановки в часі (початок події, її розвиток і кінець). Елементи композиції розповіді такі: 1) експозиція; 2) зав’язка; 3) розвиток подій; 4) кульмінація; 5) розв’язка.

У розповідях використовуються засоби, що передають динаміку подій:

видочасові дієслівні форми; лексика, що передає час, місце, спосіб дії; слова для зв'язку речень.

У дитячому садку дітей вчать складати два основні види монологів – самостійну розповідь і переказ. Вони різняться тим, що в першому випадку дитина добирає зміст для висловлювання й оформляє його самостійно, а в другому – матеріалом для висловлювання слугує художній твір.

Переказ – осмислене відтворення літературного зразка в усному мовленні. Переказуючи, дитина передає готовий авторський зміст і запозичує готові мовленнєві форми (словник, граматичні конструкції, внутрішньо текстові зв'язки).

За джерелом висловлювання виділяють такі монологи: 1) за іграшками й предметами; 2) за серією картинок; 3) з власного досвіду; 4) творчі розповіді.

Залежно від провідного психічного процесу, на який спирається дитяче розповідання, у методиці прийнято виділяти розповіді за сприйманням, з пам'яті, за уявленням. Розповідання за зоровим, дотиковим або слуховим сприйманням має описовий характер і підводить дитину до міркування. Розповідання з пам'яті – це розповідь з досвіду, про пережите. Це складніша діяльність, ніж розповідання за сприйманням, оскільки спирається на довільну пам'ять. Розповідання за уявленням – це творчі розповіді дітей.

З психологічного погляду основою таких розповідей є творча уява.

Прийоми навчання розповіді

Засобом навчання зв'язного мовлення є розповіді дітей. У працях

О.М. Бородич, Н.В. Гавриш, М.М. Коніної, Є.П. Короткової, Л.І. Пенньєвської, О.І. Соловйової, Є.І. Тихеєвої, О.С. Ушакової, Є.І. Фльоріної та ін. розкрита роль розповідання у розвитку зв'язного мовлення дітей, своєрідність використання прийомів навчання різних видів монологічного мовлення.

У методиці виділяють такі *прийоми* навчання розповіді.

Спільна розповідь – побудова коротких висловлювань, коли дорослий

починає фразу, а дитина її закінчує. У молодших групах дітей він застосовується переважно в індивідуальній роботі, а в середній зі всіма дітьми. Вихователь виконує найскладнішу функцію – планує висловлювання, пропонує його схему, називаючи початок речення, підказує послідовність, способи зв'язку. Спільне розповідай та поєднується з *драматизацією* різних сюжетів.

Зразок розповіді – короткий живий виклад певної події у часовій послідовності, доступний дітям для наслідування і запозичення. Зразок підказує дитині приблизний зміст, послідовність і структуру монологу, його обсяг полегшує добір словника, граматичних форм, способів внутрішньотекстового зв'язку. Він показує приблизний результат, якого повинні досягти дошкільники. Зразок належить до прямих прийомів навчання і використовується як на початку заняття, так і в ході його для корекції дитячих розповідей. Як різновид зразка розповіді використовується частковий зразок – початок або кінець розповіді.

Аналіз зразка розповіді привертає увагу дітей до послідовності й структури розповіді. Спочатку вихователь сам пояснює, з чого починається розповідь, про що говориться потім і яка кінцівка. Поступово до розбору змісту й структури зразка залучаються діти. Цей прийом спрямований на ознайомлення їх з побудовою різних типів монологів, він підказує їм план майбутніх розповідей.

Складання дітьми плану розповіді – спочатку це два-три навідних запитання вихователя, що допомагає дітям визначити зміст і послідовність розповіді. Пізніше діти складають план розповіді відповідно до своїх задумів (про що вони хочуть розповісти). План розповіді використовується в усіх видах розповідання.

Колективне складання розповіді (з колективного досвіду) переважно використовується на початкових етапах навчання розповідати. Цінність цього прийому полягає у тому, що він дає змогу наочно уявити весь механізм побудови зв'язного тексту, разом актуалізувати окремі деталі пережитого,

висловити їх у мовленні, сформувати єдину сюжетну лінію, реалізувати спільний задум. Різновидом його є складання розповіді підгрупами – «командами».

Моделювання використовується у старших групах. Модель – це схема явища, яка відображає його структурні елементи й зв'язки, найістотніші сторони й властивості об'єкта. В моделях зв'язних висловлювань – це їх структура, зміст (взаємини героїв і розвиток подій у розповіді), засоби внутрішньотекстового зв'язку.

Поширеною моделлю є круг, поділений на три нерівні рухомі частини, кожна з яких відображає початок, основну частину й кінцівку розповіді. Спочатку модель виступає як зображення структури тексту, що сприймається, а потім – як орієнтир для самостійного складання розповіді.

Оцінювання дитячих розповідей спрямоване на аналіз розкриття дитиною теми розповіді, її послідовності, зв'язності, виразних засобів мови. Оцінювання має навчальний характер. Насамперед вихователь підкреслює переваги розповіді – цікавий і оригінальний зміст, незвичайний зачин, діалог героїв, образні слова й вирази.

У процесі навчання розповідати використовуються й інші прийоми: додаткові запитання, вказівки, виправлення помилок, підказування потрібного (влучного) слова, прослуховування дітьми своїх розповідей, записаних на магнітофон.

Отже, прийоми навчання дітей розповідати різноманітні. Методика їх використання змінюється на різних етапах навчання і залежить від виду розповіді, поставлених завдань, від рівня сформованих умінь, від активності дітей та їхньої самостійності.

Розповіді дітей з досвіду

Цей вид розповіді має велике значення для розвитку зв'язного мовлення. Діти привчаються до широкого мовленнєвого спілкування. У них розвивається уміння використовувати свій чуттєвий досвід, передавати його у зв'язній розповіді; чітко, зрозуміло, образно висловлювати свої думки.

Розповіді з досвіду спираються на сприйнятий, осмислений і збережений у пам’яті дитиною матеріал. Це розповіді про ті події, свідками або учасниками яких були самі діти.

Розповіді з досвіду характеризується тим, що дитина добре знає те, про що говорить. Складність полягає в тому, що в процесі розповідання у дітей виникають нові асоціативні зв’язки, коли один образ викликає інший. Ця обставина порушує логіку й послідовність викладу, заважає зв’язному розповіданню. Виникають ситуативні елементи в мовленні.

Вміння розповідати про враження з досвіду набуваються значною мірою у практиці повсякденного спілкування дитини з навколишніми, але головним чином у процесі навчання, тобто на заняттях. Основою для цього виду розповіді є змістовне, різноманітне повсякденне життя дітей: спостереження, екскурсії, прогулянки, свята, ігри, цікаві події.

Методику навчання розповідати з досвіду розробили С.І. Тихеєва, Л.0. Пеньєвська, Є.П. Короткова та ін.

Тематику розповідей намічають з огляду на те, якими інтересами живуть діти в дитячому садочку й дома, які події відбулися в їхньому житті. Вихователь має спілкуватися з батьками, щоб дізнаватися про нове й цікаве про життя дітей удома.

Методика рекомендує такі теми висловлень дітей: для середньої групи – як відбувалося новорічне свято; про свою кішку, песика (хом’ячка, морську свинку); як працювали на городі; що бачили на кухні тощо; для старшої групи – як святкували; що бачили під час екскурсії (до бібліотеки, зоопарку, музею); як відпочили влітку; наше місто; мій найкращий друг (подруга) тощо.

У методичних посібниках наводиться багато цікавих тем, але вихователь не може взяти будь-яку з них і запропонувати дітям для розповідання. Він повинен бути впевненим, що дошкільники мають запас знань і уявлень з тієї чи тієї теми.

Розповіді з досвіду поділяють на два види: 1) розповіді, що

відображають *колективний досвід* дітей (екскурсія на пошту, завод, фабрику, до музею); 2) розповіді, що відображають *індивідуальний досвід* дітей *(«Як ти провів вихідний день», «Розкажи про свій дім», «Розкажи про свою улюблену іграшку»).*

Перший вид розповіді є для педагога психологічно простішим, сам був учасником подій, про які розповідатимуть діти, і в нього більше можливостей допомогти їм. Другий вид психологічно складніший, оскільки ніхто не спостерігав того, про що розповідатиме дитина. Керувати розповідями в цьому випадку складніше, і діти потребують допомоги дорослого.

Вид розповіді зазвичай визначає *прийом* навчання. Найбільш ефективні додаткові запитання, зразок розповіді вихователя, план розповіді. Як додаткові можна назвати такі: вказівки, аналіз і оцінка дитячих розповідей, підказування потрібного слова, спільна розповідь вихователя і дитини.

Творча мовленнєва діяльність (творчі розповіді) розвивається у старшому дошкільному віці, коли в дітей нагромаджується достатньо великий обсяг знань про навколишній світ, що є змістом словесної творчості. Діти засвоюють складні форми зв'язного мовлення, лексику. У них з'являється можливість діяти за задумом. Уява з репродуктивної, механічно відтворювальної дійсності перетворюється у творчу (Л.С. Виготський).

Питання щодо формування дитячої словесної творчості досліджували Л.М. Ворошніна, Н.В. Гавриш, М.М. Коніна, Є.П. Короткова, Н.О. Орланова, Л.О. Пеньєвська, Є.І. Тихеєва, О.С. Ушакова, Є.О. Фльоріна, А.Є. Шибицька, та ін. Вони розробили тематику й види творчого розповідання, прийоми й послідовність навчання. Творче розповідання дітей розглядається як вид діяльності, що охоплює особистість дитини в цілому: вимагає активної роботи уяви, мислення, мовлення, прояву спостережливості, вольових зусиль, участі позитивних емоцій.

Словесна творчість – найскладніший вид творчої діяльності дитини. Особливості творчого розповідання полягають у тому, що дитина має самостійно придумати зміст (сюжет, уявлювані діючі особи), спираючись на

тему і власний досвід, висловлюючись у формі зв'язної розповіді. Потрібне також уміння придумувати зачин, хід подій, кульмінацію і розв'язку. Не менш складне завдання – точно, виразно й цікаво передати свій задум.

Педагогічними умовами навчання дітей творчо розповідати є наступні:

1. Постійне збагачення досвіду дітей життєвими враженнями (екскурсії, спостереження за працею дорослих, розгляд картин, альбомів, ілюстрацій у книгах і журналах, читання книжок).

2. Збагачення й активізація у дітей словника і граматичних форм, які найкраще передають часову послідовність.

3. Вправляння дітей зв'язно розповідати при дотриманні структури зв'язного висловлювання, композиції розповіді. Цих навичок діти навчаються на попередніх вікових етапах, відтворюючи літературні тексти, особливо близькі до словесної творчості (типу розповіді) народні казки, розповіді про іграшку, придумування кінцівки й початку зображеного на картинці епізоду.

4. Правильне розуміння дітьми завдання «придумати», тобто створити дещо нове, розповісти про те, чого не було, або чого дитина сама не бачила.

Теми для творчої розповіді можуть бути з конкретним змістом: *«Як хлопчик знайшов котика», «Подарунок мамі», «Як Дід Мороз прийшов на Новий рік у дитячий садок», «Як я гуляла в зоопарку».* Коли діти навчаться придумувати розповіді з конкретним змістом, можна ускладнити завдання – запропонувати розповідь на загальну тему *«Про веселий випадок», «Про цікавий випадок».*

У методиці розвитку мовлення не існує сталої класифікації творчих розповідей, але умовно виділяють такі види: розповіді реалістичного характеру; казки.

Прийоми навчання творчої розповіді залежать від умінь дітей, навчальних завдань і виду розповіді. В методиці роботи варто застосувати такі прийоми: спільне розповідання дітей з вихователем за запитаннями; придумування вихованцями продовження авторського тексту; придумування

дітьми початку й закінчення розповіді; складання казки на самостійно обрану тему; складання розповіді на самостійно обрану тему (за попередньо продуманим планом).

Доцільно створити альбом дитячих розповідей, дати йому цікаву назву, запропонувати дітям намалювати до кожної розповіді ілюстрації, записати кращі розповіді і розмістити у куточку для батьків, розповісти їх молодшим дітям тощо. Це сприятиме розвиткові дитячої творчості, становленню психолінгвістичних механізмів мовленнєвої діяльності дитини.

Переказ літературних творів

Переказ – осмислене відтворення літературного зразка в усному мовленні. Переказуючи, дитина передає готовий авторський зміст і запозичує готові мовленнєві форми (словник, граматичні конструкції, внутрішньотекстові зв'язки). Переказ – це складна діяльність, в якій беруть активну участь мислення дитини, пам'ять і уява. Щоб переказувати, потрібно прослухати твір, зрозуміти його основний зміст, запам'ятати послідовність викладу, мовленнєві звороти авторського тексту, осмислено і зв'язно передавати текст.

Високо цінувалась роль переказу в класичній педагогіці (Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський). Питання щодо навчання дітей дошкільного віку переказувати розкриті у працях О.М. Бородич, Р.І. Габової, О.М. Лєушиної, Л.О. Пеньєвської, Є.І. Тихеєвої та ін.

Переказ художніх творів сприяє розвиткові навичок виразного зв'язного мовлення у дітей. Діти наслідують зразок літературного мовлення, залучаються до оригінального художнього мовлення, запам'ятовують емоційні, образні слова, словосполучення і речення, вчаться володіти живою рідною мовою. Висока художність творів для переказу, цілісність форми, композиції й мови вчать вихованців чітко й послідовно будувати розповідь, не захоплюючись деталями й не пропускаючи головного.

Твори для переказу. Змістом для переказу може бути не будь-який літературний матеріал. Вибираючи твори для переказування, слід

враховувати такі вимоги: твори повинні мати виховну цінність, збагачувати моральний досвід дітей; бути доступними за змістом (знайомі герої, персонажі з яскраво вираженими рисами характеру, зрозумілими мотивами вчинків); мати чітку композицію з яскраво вираженою послідовністю дій у часі. Особливе значення має динамічність сюжету; твори мають бути написані зразковою мовою, з розмаїттям граматичних форм рідної мови, містити різноманітні й точні визначення, порівняння, пряму мову; бути доступними за обсягом.

Зазначеним вимогам відповідають народні казки, коротенькі оповідання В. Біанки, М. Пришвіна, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Є. Чарушина та ін.

Існують різні *види переказу:* детальний або близький до тексту; короткий; вибірковий, з перебудовою тексту; з творчим доповненням. У дитячому садку головним чином використовується переказ, близький до тексту.

Вимоги до переказів пов'язані з наступним: 1. Осмисленість, тобто повне розуміння змісту тексту. 2. Повнота передавання художнього твору, тобто відсутність істотних пропусків, що порушують логіку. 3. Часова послідовність і зв'язність переказу. 4. Використання словника, граматичних форм, зворотів авторського тексту й заміна деяких слів синонімами. 5. Плавність переказу, відсутність довгих пауз. 6. Виразність і фонетична правильність мовлення, культура поведінки під час переказу.

Типова структура занять з переказування містить такі компоненти:

1. Вступну частину. Її мета – викликати в дітей інтерес до заняття, підготувати їх до сприймання тексту (коротка вступна бесіда, показ картинки, загадка тощо). 2. Первинне читання твору. Дітям пропонується прослухати твір, повідомляється його назва, автор. Новий для дошкільників текст розповідається (читається) без попередження про подальший переказ, оскільки настановлення на переказування обмежує увагу дитини, змушує її запам'ятовувати і заважає цілісному сприйманню художнього твору.

3. Бесіду за змістом прочитаного, що спрямована на аналіз і запам’ятовування тексту. 4. Повторне читання з настановленням на подальше переказування. 5. Перекази дітей. 6. Підсумкова частина заняття. Тут можна використовувати драматизацію твору з використанням іграшок, настільного й тіньового театру, ігри-драматизації дітей тощо.

В усіх вікових групах ДНЗ використовують різні методичні прийоми навчання переказуванню. Умовно їх поділяють на прийоми, що передбачають: а) осмислене сприймання твору; б) педагогічне керівництво самим процесом переказування; в) аналіз і оцінку мовленнєвої діяльності дітей.

5.2. Формування навичок опису

Чинні програми навчання і виховання дітей орієнтують вихователів, починаючи з другої молодшої групи, навчати дітей двома-трьома реченнями описувати іграшку, картинку, реальних осіб. Програмові вимоги посилюються, коли діти вже безпосередньо готуються до школи. Але, як свідчать наші спостереження, вихователі відчувають потребу в додаткових роз’ясненнях, що таке опис, які його композиційні й мовно-стилістичні особливості, які типові недоліки дитячих висловлювань-описів, з якими труднощами стикаються діти в своєму мовленні та вихователі у формуванні мовленнєвої діяльності дошкільників (Калмикова , Порядченко, 2003).

Параграф присвячений формуванню у дітей здатності створювати у своєму мовленні описи, методиці навчання опису, побудованої з погляду її ефективності для результатів навчання рідної мови й мовлення, зокрема меті і завданням, змісту і методам, організаційним формам і засобам. Головне завдання навчання опису – збагачення мовлення дітей словосполученнями й реченнями, які вони повинні застосовувати в індивідуальному монологічному мовленні.

У психолінгвістиці встановлено, що дитина в процесі мислення може фіксувати об’єктивно існуючі логічні зв’язки, зокрема темпоральні (часові)

зв’язки між явищами дійсності, та виражати їх у мові у вигляді особливого функціонально-смислового типу мовлення – опису.

Одночасні зв’язки, що реалізуються в описах, безпосередньо підлягають спостереженню, але й вони, як і різночасні (різновид темпоральних), що виражають послідовність у розповіді, та каузальні (причинно-наслідкові, абстрактні, приховані зв’язки) в міркуванні, потребують логічного осмислення.

Логічною основою опису є розумові процеси, завдяки яким формується судження, що є поняттям логіки. У мові йому відповідає речення як мовна одиниця. Судження у процесі мислення поєднуються між собою у синхронні логеми – мислительні форми для сприйняття, відображення, вираження різноманітних ознак, виявлених у статиці або в динаміці.

Синхронні логеми пов’язані з простором, що виражає порядок розміщення існуючих об’єктів. У процесі такої розумової діяльності утворюються ланцюги логічних суджень, які відображають зв’язки одночасного вияву ознак в об’єкті. Наприклад: *«У Катрусі була висока температура. Її морозило».*

Кожна логема, реалізуючись мовними засобами, має внутрішні зв’язки, основою яких є об’єктивно існуючі відношення між самими явищами дійсності, що відображаються в свідомості мовця за допомогою типових мовних структурних моделей у вигляді опису.

Опис має значення повідомлення і є сталою мовленнєвою структурою надфразової єдності (більшою, ніж одне речення). Його функція – описувати предмети, явища, події, дії тощо. Лише перелік ознак предмета чи дії ще не є описом, а тільки способом, що використовується у ньому.

Опис як різновид усного та писемного мовлення – це поєднання предметного значення об’єкта думки з його способом мовного вираження (висловлення у вигляді переліку одночасних ознак цього предмета, тобто описовий спосіб).

Як і інші функціонально-смислові типи мовлення опис є мінімальною

одиницею монологічного висловлення.

У методиці описом називають повідомлення про факти, дії, явища, що існують одночасно. *Значення одночасності в описі не допускає заміни часового плану.* Наприклад: *«Минає літо, шелестить пожовкле листя по діброві, гуляють хмари, сонце спить»* або *«Лиже полум'я жовте черево, важкувато сопе димар. Галасує від болю дерево, підіймаючись димом до хмар».* У цих прикладах передається одночасність усіх дій і природних явищ у теперішньому часі, що і є описом.

Опис складається з таких елементів *композиції:* 1. Загальне враження від предмета опису. 2. Позиція мовця, який описує. 3. Деталі описуваного.

За допомогою опису можна розкрити особливості природних явищ, якості людини, описати дію чи стан. Тому цей функціонально-смисловий тип мовлення має кілька різновидів, а саме: натюрморт, пейзаж, портрет, інтер'єр та характеристика. Тільки в характеристиці допустиме зіставлення дій різночасового плану.

Кожний з різновидів мовлення має свої структурні й мовностилістичні особливості, що надають йому своєрідної самобутності й виразності. Наводимо приклади різних *типів опису:*

1. «Тихо осінь ходить гаєм, ліс довкола аж горить, ясен листя осипає, дуб нахмурений стоїть» (пейзаж).

2. «В кутку хатини стояло старе пожовкле крісло, над ним ледве виднілися дві дерев'яні ікони, покриті рушником. В хаті сутеніло» (інтер'єр).

3. «Здалеку цуценя виглядає так, ніби взуте в барвисті шкарпетки. Вушка кумедні, трикутної форми. На кінчиках вушок – білі пістрявки. Очі карі, завжди веселі» (опис зовнішнього вигляду істоти).

4. «Оленка – вихованка дитсадочка № 7. Сумлінна, старанна, добре вихована. Дівчинка в групі вважається лідером» (характеристика).

Використовуючи наведені різновиди опису в своєму мовленні, дитина збагачує його, досягаючи точності, виразності, образності, яскравості.

Спостереження над мовленням дітей свідчать, що вже в чотирирічному

віці вони добре сприймають тексти описових жанрів і намагаються самостійно описувати навколишнє, висловлюватись за допомогою одного-трьох речень. Наприклад, коли дитина розповідає про свою улюблену іграшку, вона будує висловлювання в формі описових текстів, різних за обсягом і змістом: *«У мене є лялька Катруся. Вона дуже гарна. В неї голубе платтячко й красиві очі та русяве волосся. Я дуже люблю Катрусю»; «Мій ведмедик красивий ... і добрий. Я люблю з ним гратися».*

Опис як форма зв'язного мовлення є важливим засобом розвитку всіх психічних процесів (сприйняття, відчуття, пам'ять, мислення, творча уява), а також емоційно-вольової сфери психіки дитини.

Оволодіваючи описом, діти набувають мовленнєвих умінь будувати своє висловлення у певній описовій композиційній формі із застосуванням синтаксичного матеріалу, що є специфічним для функціонально-смислового типу мовлення – опису; розрізняти основні й супровідні ознаки предметів, явищ, дій, виражаючи їх у мовленні; вчаться за аналогією правильно виражати синтаксичні відношення, що виникають між структурними компонентами описових контекстів; розвивають власне образне мовлення, поступово засвоюючи образотворчі засоби (порівняння, епітети, метафори). За допомогою опису вони знаходять найяскравіші образи, вживаючи потрібні слова для позначення предметів навколишнього світу та виділяючи в них характерні ознаки, особливості. Опис формує оцінно-емоційне ставлення до природи, тварин, світу предметів і явищ, до світу речей. Завдяки цьому в дітей розвиваються чуттєвість і емоційність, культура почуттів, естетичний смак тощо.

У книжках для читання у дошкільних закладах («Пролісок», «Віночок», «Золотий колосок» та ін.), що найчастіше використовують вихователі на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, достатньо подано синтаксичних конструкцій для практичного засвоєння опису.

На жаль, сучасна методика роботи з дошкільнятами до цього часу не враховує специфіки мовного матеріалу, різноманітного в синтаксичних

конструкціях і необхідного для побудови описів у різних мовленнєвих ситуаціях.

Відсутність у методиці навчання дошкільників орієнтирів, що спрямовують вихователів на добір мовного матеріалу під час опису, веде до інтуїтивного, спонтанного вживання дітьми мовних структур, що не утворюють опису як функціонально-смислового типу мовлення. А засвоєні дітьми в процесі мовленнєвого спілкування словосполучення і речення, що використовуються в їхній повсякденній мовленнєвій практиці, також не достатні для засвоєння висловлювань у формі опису. Отже, без спеціального мовного навчання діти тільки в поодиноких випадках доречно вживають у своєму мовленні окремі види словосполучень та речень, за допомогою яких будують описи.

Обмаль у мовленні дітей необхідних для опису різноманітних синтаксичних конструкцій свідчить про *дефіцит різнотипного зразкового мовлення* вихователя і залучення у практику роботи з дітьми *найкращих літературних творів-описів.* Приклади описів, що пропонуються дітям на заняттях як зразки – це «поспіхом» побудовані висловлювання, що не завжди є лінгвістично коректними, не кажучи вже про їх художню цінність. Дитина ж не здатна самостійно, без опори на зразкові аналогії дорослих засвоїти синтаксичне багатство рідної мови, її мовностилістичне розмаїття у вираженні відношень одночасності, в яких перебувають предмети та явища реальності. В.О. Сухомлинський зазначав, що «висока культура мовлення – головна умова раціонального використання часу. Скільки часу витрачається на численні повторення, необхідність у яких виникає тоді, коли предмет, явище, поняття не знаходять у мовленні педагога ясної, доступної розумінню дитини словесної оболонки» (Сухомлинський, 1977; Варзацька, 1986; Вахтеров, 1913).

Чим більше різновидів словосполучень та речень, характерних для опису, засвоюють діти, тим більше в них з’являється можливостей виділяти зв’язки і відношення, які існують у реальній багатогранній дійсності,

оволодівати логічними категоріями мислення, зокрема судженнями, що є фактично повідомленнями про явища дійсності в формі розповіді, опису й міркування.

Отже, щоб діти оволоділи описовим мовленням, вихователь має допомогти їм якнайповніше засвоїти типові конструкції для складання описових текстів.

Методику, навчання дітей опису з огляду перспективності і наступності розробила під керівництвом автора цього посібника дослідниця Л.А. Порядченко (Порядченко, 2007). Мовний матеріал, що допомагає розвивати дитяче мовлення за допомогою описів, також виокремила Л.А.Порядченко (Калмикова, Порядченко, 2003). Він представлений у формі наступного змісту роботи.

1. Формування мовленнєвих навичок використання в реченнях іменникових словосполучень:

а) безприйменникові словосполучення (книга сестри, допомога друзів, ніс горбиком, цей дім, промінь сонця, прогулянки ввечері, свято навесні, їзда полем, прання білизни, заняття музикою, складання казки, рух пішоходів, наші іграшки, сонечка промінці, група дітей);

б) прийменникові словосполучення, що поєднуються функціонально активними прийменниками, зокрема: *«з»* (домовленість з братом, корова з телям, хлопчик з мізинчик, хлопчик з групи, віночок з листочків, кора з дерева, дітки з садочка, рядки з віршів, стежина з лісу, звичка ***з*** дитинства, дівчинка з кісками, зірка з неба)', ***«із»*** (кофточка із шовку, слоник із пластиліну)', *«за»* (похвала за сміливість, картина за вікном, повернення за день до свята, гра за правилами)', ***«у»*** (мороз у сорок градусів, пташина у гіллі, олівець у брата); ***«в»*** (квіти в саду, дорога в місто, дівчина в намисті); *«на»* (майстер на жарти, хлопчик на ковзанах, діжка на п ’ять відер); *«під»* (підставка під книжку, чоботи під пальто, хата під горою); ***«з-під» (коробка з-під цукерок); «від»*** (подарунок від подруги, пляма від фарби, дорога від школи, листочок від квітки, радість від перемоги, синець від

удару, ручка від дверей); *«до»* **(**цукор до чаю, довіра до друга, доріжка до гаю); *«по»* (товариші по команді, сон по обіді, вода по коліна черговий по школі); *«без»* (хатинка без вікон); *«для»* **(**альбом для малювання); ***«над»*** (перевага над товаришем, хатина над озером); *«про»* (казка про Колобка); *«об»* (удар об землю, урок об *11* годині); *«перед»* (сором перед батьком, затримка перед поїздкою, квіти перед будинком); *«навпроти»* (стіл навпроти дивана, сонечко навпроти вікна, ведмедик навпроти зайчика); *«через»* (міст через річку, свято через день, сварка через цукерки).

2. **Формування мовленнєвих навичок використання у реченнях прикметникових словосполучень:**

а) безприйменникові словосполучення (ледве помітний, надзвичайно добрий, по-літньому прозоре, удвічі ширший, вічно зелений, повен води (човен), покрита зверху (снігом вершина гори), завжди веселий, зачарований сонцем, пташиний ключ);

б) прийменникові словосполучення поєднані такими прийменниками: ***«з»*** (суміжний з будинком, брудний з дороги, перший з групи); ***«за»*** (кинутий за хатою, зібраний за роботою, вдячний за допомогу); ***«із(зі)»*** (останній із команди, блідий зі страху, втомлений із дороги); «у» (мужній у поєдинку, щирий у порадах); ***«в»*** (швидкий в рухах, небезпечний в тумані, синій в клітинку); *«на»* **(**веселий на святах, зелений на снігу, кмітлива на вигадки, мала на зріст); *«по»* (мокрий по пояс, не по літах розумний); *«під»* (холодна під водою, іскриста під сонцем); *«між»* **(**дружні між собою); *«від»* **(**веселий від народження, відмінний від інших, яскраві від сонця); *«при» (помітний при сонці, звичайний при знайомстві); «для»* (характерний для дитини, куплений для друзів, шкідливий для здоров’я); ***«до»*** (подібний до зайчика, вільний до вечора, прив’язаний до корита, близький до міста, смуглий до чорноти, жадібний до цукерок, добрий до дітей, схильний до роздумів); *«перед»* **(**необхідна перед навчанням, зібраний перед стартом, скромний перед старшими); *«після»* (мокрий після дощу, дотепний після вечері); *«біля»* **(**глибокий біля дороги, рум’яний біля печі); *«серед»* (старша

серед сестер, засмучена серед степу); *«поміж»* (швидка поміж людей, одинока поміж лісу); *«проти»* (веселковий проти неба).

***3*. Формування мовленнєвих навичок використання у реченнях дієслівних словосполучень**:

а) безприйменникові словосполучення (летить стрілою, добре поводитися, вчитися старанно, повторити двічі, бігти назустріч, плакати довго, намалювати олівцем, розмалювати фарбами, жити щасливо, дивитись зверху, бігти вулицею, повернути наліво, іти шляхом, сидіти дотемна, виглядати зранку) ;

б) прийменникові словосполучення, що найчастіше поєднуються за допомогою прийменників, зокрема: ***«з»*** (мовчати з ввічливості, співати з сестрою, вийти з будинку); *«за»* (стояв за вікном, згадати за сніданком, тримати за руку, зачепитись за дуба); *«в»* (задзвонили в дзвіночки, спати в кожушку, летіла в небі, читати в окулярах, навчалися в гімназії, зібралися в Андрійка, одягли в пальто, плескати в долоні); *«до»* (дотягнутися до вікна, привітатися до вихователя, сміялася до сліз, гуляти до світанку); *«від»* (відійти від будівлі, сміятися від душі, почервоніти від сорому); *«для»* (зробити для жарту, підготувати для друзів); *«по»* (загрузнути по коліна, впізнавати по очах); «під» (спати під килимом); «поміж» (перегукувались поміж собою, сварилися поміж заняттями, блукати поміж дерев); «на» (виглянуло на небі, вискочити на дорогу, побажати на здоров’я, виріс на очах, надіятися на друга, рахувати на пальцях); «над» (задуматись над учинком, сміятися над учнем, летіти над лісом); «без» (читати без окулярів, залишитися без друзів); «через» (сміятись через пустощі, заглядати через паркан); «біля» (ходити біля будинку, сміятися біля клоуна); «із-за» (виглянув із-за дерев); «з-під» (дивитися з-під лоба, летіти з-під хмар); «крізь» (сміятися крізь сльози, просівати крізь сито); «при» (веселитись при друзях, гніватися при напрузі); «перед» (темніти перед грозою); «після» (прийти після товариша, поспішати після вечері); «об» (вдаритись об стілець); «проти» (грати проти друга, бавитися проти сонця); «поперек»

(стоїть поперек дороги).

4. **Формування мовленнєвих навичок використання у реченнях займенникових словосполучень (дещо цікаве, якийсь чужий, який-небудь інший).**

Формувати мовленнєві навички використання у реченнях числівникових словосполучень (троє біля ліхтаря, двоє в шубах, четверо на кораблі, перший за списком, четвертий із групи, третій зліва, один із приїжджих).

5. Формування мовленнєвих навичок використання в реченнях прислівникових словосполучень (по-дитячому наївно, дуже весело, вкрай необхідно, достатньо сильно, майже непомітно, вдвічі дорожче, трішки голосніше, ще раніше, говорити незрозуміло, наодинці з товаришем, говорить все чіткіше, якось смішно, летить швидко, говорить багато, з ним добре).

6. Формування навичок описувати за допомогою простих речень:

1) номінативних: *«Темна ніч. Шляхи. Діброва»* (А. Малишко);

2) безособових речень зі значенням стану в природі: *«Світає й не світає»* (О.Гончар);

3) безособових речень: *«Мете», «Морозить»;*

4) еліптичних: «При долині – кущ калини»;

5) неповних речень: «Лежить. ... Живеньке. ...Згорнулось клубочком, його й не видно – накрите кожушинкою».

Формування навичок описувати за допомогою простих речень, що ускладнені:

1) дієприкметниковим зворотом: «В кінці січня, овіяні першим потеплінням, духмяно пахнуть вишневі сади»;

2) дієприслівниковим зворотом: «Тато покарав сина, не пустивши його на вулицю гуляти»;

3) порівнянням: «Там стоїть дівчина, як намальована»;

4) прикладкою: «Біля озера стояв хлопчик-мізинчик»;

5) відокремленими членами речення – означеннями: «У білому шовковому платті, з червоною стрічкою в косах, вона нагадувала справжню артистку» (Ю. Збанацький); прикладками: «Діти – хлопчик і дівчинка, – здивовані надзвичайною обстановкою, шептались поміж себе» (М. Коцюбинський); додатками: «Хутір Вишневий – двадцять п'ять хат – примостився в голому степу кілометрів за п'ятнадцять від Троянівки» (Г. Тютюнник),

7. Формування навичок описувати за допомогою складносурядних речень: «Вже червоніють помідори, і ходить осінь по траві» (М. Рильський); «Весела душа моя, і світ мені милий, і тоне в світі гарне все, таке красне» (Марко Вовчок).

8. Формування навичок описувати за допомогою складнопідрядних речень:

1) з підрядним означальним: «Море було таке гладеньке, синє, наче туго натягнений екран, на якому показували небо» (М. Коцюбинський);

2) з підрядними обставинними – часу: «І от настає час, коли дядько Роман виходить із двору з великим тугим вузлом» (М. Коцюбинський); місця: «Скрізь, куди сягали їхні тьмяні відсвіти, вся земля була встелена льодом» (О. Гончар); допустові речення: «Хоч була рання весна, але на дворі було вже гаряче» (Нечуй-Левицький); порівняльні речення: «І світ стрепенувся, мов зажурений птах» (М. Рильський).

Для *реалізації мовного змісту* навчання опису з метою розвитку монологічного мовлення дошкільників доцільно *використовувати такі різновиди методів*: 1**.** Методи первинного введення граматичних фор$_{М}$ _ сприйняття й осмислення значення змісту словосполучень і речень. 2. Методи активізації описових синтаксичних конструкцій у говорінні дітей та збагачення усного мовлення дитини різноманіттям словосполучень і речень. 3. Методи активізації побудови дитячих висловлювань (описів).

Конкретні варіанти застосування такої класифікації методів запропонувала Л.А. Порядченко (Порядченко, 2003). їх сутність полягає в

наступному.

1. Методи введення граматичних форм – сприйняття й осмислення значення змісту словосполучень і речень

Це взаємопов'язані дії вихователя і дітей, спрямовані на усвідомлення наявного в реченні повідомлення, на осмислення логічних зв'язків реальності, виражених за допомогою словосполучення. До них можна віднести мовні вправи, дидактичні ігри на осмислення значення фразеологізмів, метафор, синонімів, антонімів; спостереження над різними видами описових текстів, читання художніх текстів з наступним виокремленням у них описів.

Відмінність між дидактичною грою та граматичною вправою полягає в тому, що під час виконання вправи дитина довільно виконує відповідні граматичні завдання, а під час гри – мимовільно.

Мовні вправи

Одним з ефективних методів навчання дітей опису є виконання усних вправ, спрямованих на сприйняття описових синтаксичних конструкцій, зокрема словосполучень та речень під час прослуховування віршованих і прозових творів, відгадування загадок.

Відгадування загадок, у тексті яких наявні слова чи словосполучення, що описують предмет, дію чи стан, допомагає дітям сприйняти та зрозуміти зміст повідомлень описових конструкцій. Вихователь пропонує дитині знайти на плакаті (висить на стіні), на картинках (розміщені в певному порядку) предмет за його ознаками. Наприклад: 1) *руда,* 2) *красива,* 3) *хитра,* 4) *кмітлива,* 5) *хвіст довгий маю, ним сліди замітаю* (лисичка). При цьому вихователь наголошує, що саме слова: *«руда», «красива», «хитра», «кмітлива», «з довгим хвостом»* допомогли їм відгадати загадку.

Аналогічно можна виконати роботу і над такими загадками: кожух 1) сірий, хвостик 2) куций, вуха 3) довгі, 4) довгі й вуса і усіх, усіх боюся (зайчик). 1) сіреньке, 2) маленьке, хвостик, 3) як шило, 4) тоненький, та хоч якого кота з місця стягне (миша). 1) дуже товсті ноги маю, ледве їх

переставляю, сам 2) високий я на зріст, замість рота в мене хвіст (слон). Не кущ, а з листочками; не сорочка, а зшита. У шафі живе, всіх розуму научає (книга). Коло бабусі сидить у кожусі, проти печі гріється, без водички миється (котик). Я великий, я красивий, як біжу я, – в'ється грива, хвіст у мене довгий – довгий, хвіст у мене, мов шовковий! (кінь). В кого лапки подушечками? Як ступа, ніхто не чує, тихо крадучись, полює. І маленькі сірі мишки утікають геть від... (кішки). Вдень по небу гуляє, а вночі відпочиває (сонце).

Порівняння непоширеного простого та поширеного ускладненого речень

Дитина за допомогою вихователя порівнює два речення на милозвучність і повноту змісту. Одне з них поширене дієприслівниковим зворотом та іншими описовими конструкціями, а інше не має в своєму складі ні вставних конструкцій, ні описових слів та словосполучень.

Цю роботу можна провести так:

Вихователь читає два речення: «Діти, прослухайте два повідомлення. Перше: У лісі сидів зайчик. Друге: У темному густому зимовому лісі на пеньочку під сосною, тремтячи від холоду, сидів маленький пухнастий сірий зайчик». Запитує дітей: «Що ви дізналися про зайчика зі змісту першого повідомлення ?» Слід звернути увагу, що тут повідомляється про *зайчика, який сидів у лісі.* Нічого ні про самого *зайчика* (який він?), ні про те в якому лісі і на чому він сидів, не сказано.

А ось у другому повідомленні автор говорить, що зайчик сидів у лісі – **(**густому, темному, зимовому), сидів він (на пеньочку, під сосною, тремтячи від холоду), і був (маленьким, сірим, пухнастим), що більше прояснює картину.

Детальніше розповісти про той чи інший предмет, допоможуть деякі уточнення: *«У якому лісі сидів зайчик, якщо це була зима?»* (Зимовому). *«А якщо він сидів уночі, то який був ліс?»* (Темний); *«А якщо в лісі багато дерев та кущів, то він який?»* (Густий). *«Де сидів зайчик?»* (На пеньочку). *«Під чим*

стояв пеньочок?» (Під сосною). *«Як сидів зайчик* ?»(Тремтячи від холоду). *«Яким був зайчик ?»*(Маленьким). *«Яка в нього була шубка?»* (Сіра, пухнаста). Отже, поширюючи речення прикметниками, дієприслівниковими зворотами та іншими описовими конструкціями, ми створюємо умови для сприйняття і усвідомлення змісту описових синтаксичних конструкцій.

Визначення зайвого слова

Вихователь, називаючи предмет, промовляє кілька його ознак (серед них одна, не властива предмету). Діти мають знайти зайву ознаку. Ця вправа зосереджує увагу вихованців на сприйнятті лексичного значення слова, розвиває мовне відчуття, пам'ять, уміння усвідомлювати співвіднесеність між ознаками предмета і почутим словом.

Прикладами для вправ можуть бути такі конструкції: (пухнаста, рижа, з маленькими ніжками, без хвоста) сиділа на гілці білочка; (з довгими вухами, пухнастий, сірий, з білою цяткою на лобику, лагідний, з гострими кігтями) котик ходив тихо по кімнаті.

Слід зазначити, що під час виконання вправ такого типу можуть виникнути ускладнення у правильному визначенні зайвого слова, тому вихователеві важливо підбирати предмети та явища, найбільш відомі дітям (тварини, предмети побуту тощо). Відповідно описувати потрібно словосполученнями, які дошкільник без утруднень віднесе до ознак, що відповідають саме цьому предметові *(пухнастий, сірий, з білою цяткою на лобику)*. Можливий показ муляжів, картинок, діафільмів тощо.

Дидактичні ігри

- *На розуміння значення метафор*

Метою цього методу є осмислення дітьми значення метафор в описових текстах. Як відомо, метафора – це зіставлення ознак за подібністю *(чиста душа, золоті руки, вирізьблений лист)*. Отже, потрібно пояснити дітям цю подібність. Вони мають розуміти ознаку як у прямому, так і в переносному значенні.

Одна з головних умов застосування цього методу на практиці –

виділення вихователем метафор із контексту.

Для прикладу візьмемо речення: *«Травень прийде у дні чудові, простелить всюди трави шовкові».* Варто звернути увагу дітей на словосполучення (трави шовкові), поставивши запитання: *«Що ще буває шовкове?»* (Платтячко, хустинка, шарфик). *«Які бувають трави?»* (Зелені, жовті, зів'ялі, високі). *«Що ви можете сказати про шовкові трави?Які вони?»* (М'якенькі, красиві).

Аналогічно можна розглянути і такі речення: «Клен часом зронить вирізьблений лист». Лист (жовтий, зелений, маленький); вирізьблений (малюнок). «Прийшла зима біловолоса». Зима (сніжна, холодна); біловолоса (дівчинка). «Річка укрилась ковдрою скляною». Ковдра (тепла, шовкова); скляна (іграшка, ваза). «Осика срібним листом не шумить». Лист (маленький, зелений, білий); срібний (сережки, ложки). «Грає сріблом білий сніг». Гратися (сніжинками, іграшками); сріблом (сяяти). «Яка ніжна золота березка серед синюватих ялинок». Березка (зелена, висока). «У коваля були золоті руки». Руки (жилаві, старі, брудні); золоті (перстень, ланцюжок, сережки).

- *На осмислення значення антонімів*

При осмисленні значень антонімів в описовому тексті вихователь ознайомлює дітей з тим, як потрібно відрізняти пряме і протилежне значення під час опису.

Можливі варіанти використання вихователем в описах таких антонімічних пар: (волосся) *коротке – довге;* (біг) *швидкий – повільний;* (музика) *тиха – голосна;* (меч) *гострий – тупий* тощо.

Одним з найкращих способів уведення антонімів у мовлення дитини є споглядання антонімічних пар у контексті, де названо дві протилежні ознаки. Вихователь разом з дітьми порівнює їх. Наприклад, можна сказати *«У хлопчиків волосся коротке, а у дівчаток – довге». «Івасик на фізкультурі бігає швидко, а ось Оленка – повільно».*

- *На осмислення значення синонімів*

Для введення у мовлення дитини синонімів можна разом з нею

визначити серед синонімічних рядів ті, що характеризують особливості людського характеру, позитивні та негативні риси людини. Наприклад: «Діти, я вам прочитаю риси двох людей, а ви скажете, які з них характеризують героя з позитивного боку (тобто хорошу людину), а які з негативного (недобру): відважний, сміливий, мужній, хоробрий (хлопчик); зрадливий, невірний, ненадійний (товариш)».

Діти мають дійти висновку, що перший синонімічний ряд характеризує людину з позитивного боку, а другий – з негативного.

Порівнюючи ознаки предметів, дій, явищ, діти краще запам'ятовують синонімічні ряди, що служать для опису портрета і характеристики.

Спостереження за різними видами описових текстів

Важливим моментом при розгляді описів предметів, дій, явищ є спостереження дітей за особливостями різних *видів* таких *описових текстів,* як *портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр.* Це дає змогу зрозуміти, що описувати можна не тільки зовнішній вигляд людини чи тварини, тобто давати словесний портрет, а й галявину чи ліс (природу) – це буде пейзаж, розміщення меблів у кімнаті – інтер'єр, або охарактеризувати хлопчика чи дівчинку, що теж буде описом (термінологія *«пейзаж», «портрет», «характеристика», «інтер'єр»* – для вихователя).

Для кращого усвідомлення дітьми можливостей описувати те, що поруч, те, що вони спостерігають, слід попередньо поставити запитання: *«Послухайте те, що я вам прочитаю і скажіть, що тут описується. Яку картинку ви намалювали б до кожного з цих описів?»*

Це можна виконати у формі гри. Наприклад:

Вихователь. Уявімо, що ми з вами художники. І нас просить Незнайко намалювати картинки. Але він не знає, що треба малювати. Давайте йому допоможемо.

Пейзаж. Малята, давайте розглянемо картинку. Що ви бачите на ній?Я вам прочитаю опис природи, а ви скажете: чи така природа тут намальована. «Світало. На блідому небі горіла зірниця. Колосисте море синіло під росою в

тьмяному світлі. Від свіжого подиху ранку злегка темніли жита, з рум'яного сходу линуло світло і м'якими хвилями розпливалось поміж небом і землею. Над полем, у високості співали вже жайворонки». Про що я вам прочитала? Що в цьому повідомленні описується? Яке поле? Яка це пора року? Чому ви так думаєте?

Портрет. А що зображено на цій картинці? Зараз я вам опишу зовнішній вигляд хлопчика, а ви скажете, що з почутого вами збігається з побаченим. «Миколка, Прокопів хлопчик, такий гарненький був... Та ще ж такий чорнобривенький, білолиценький, носик невеличкий, щічки кругленькі, ще й чубок кучерями». Чим вам сподобався Миколка ?Який він ? (Можливий варіант описати якусь дитину з групи).

Щоб діти зрозуміли, що описувати можна не тільки зовнішній вигляд людини, а й тварини, варто запропонувати їм прослухати інший опис.

Подивіться на картинку і послухайте, як можна описати півника: «Ходить півень – молодець, на голові гребінець. Ніс гостренький хоч куда, а під носом борода, ніс у півня долотцем, хвіст у півня колісцем. На хвості в нього взори, на ногах у нього шпори». Скажіть, чим сподобався вам півник?Який він, на вашу думку?

Інтер'єр. Що намальовано на цій картинці? «У хатинці було дві кімнати: їдальня та спальня. У їдальні посеред кімнати стояв дерев'яний стіл, а навколо нього – три стільчики. Один стільчик величезний, другий – трішки менший, а третій – малесенький. У спальні було три ліжка. Одне ліжко дуже велике, друге – трішки менше, а третє – найменшеньке». З якої це казки? («Три ведмеді») Які у ведмедів були стільчики і ліжка? Це опис вигляду кімнати.

Характеристика. Дітки, послухайте і скажіть, якою була дівчинка Оленка, на ваш погляд. Чому ви так гадаєте? «Оленка, хоч і була сиріткою, але вона була доброю дівчинкою. Завжди ділилася з друзями і підтримувала їх у горі та радощах. За це її дуже поважали люди на селі».

2. Методи активізації описових синтаксичних конструкцій та

збагачення усного мовлення (говоріння) дитини словосполученнями і реченнями

У дітей уже сформовалося мовне чуття описових граматичних форм, вони запам'ятали модель описових синтаксичних конструкцій. Отож, потрібно, щоб діти збагачували своє усне мовлення (говоріння) різноманітними описовими конструкціями, необхідними в майбутньому для складання описів. До названих методів доцільно віднести такі: 1. Дидактичні ігри. 2. Метод аналогії. 3. Мовні вправи.

Метод аналогії

Щоб діти самостійно будували словосполучення, які використовуються для складання опису, слід дати кілька різних за видами словосполучень зразків, наприклад: *спритні ніжки, дзвінкий голосок, золота шкатулочка, зелений листочок, іграшка сестри, велосипед товариша, фартушок у краплинку, кофточка в горошок* і запропонувати побудувати аналогічні.

При цьому важливо підбирати не одну ознаку предмета чи дії, а кілька. Це активізує мислення, розширює творчо-мовленнєві здібності. *(Вихователь: «Діти, які бувають ніжки?» Діти: «Ніжки бувають спритні, маленькі, швидкі, біленькі». Вихователь: «А який буває голосок?» Діти: «Дзвінкий співучий, милий»).*

Аналогічно можна розглянути такі словосполучення: шкатулочка – золота, красива, розцяцькована; листочок – зелений, жовтий, багряний, зів'ялий; іграшка – сестри, брата, товариша; фартушок у краплинку, в горошок, у листочок; у квіточку – шарфик, шапочка, шкарпетки; бігти квапливо, підстрибуючи, швидко, повільно, підтюпцем.

Слід зауважити, що поставлене вихователем завдання (побудувати словосполучення за аналогією) може викликати в дитини труднощі щодо його розв'язання, якщо зміст словосполучень не відповідатиме розумовому розвиткові дошкільника.

Дидактичні ігри

Гра **«Догадайся сам».** Діти з допомогою вихователя підбирають слова,

що є ознаками предмета чи дії, зображеної на картинці. Потім порівнюють їх з уривками віршів відомих поетів.

Вихователь Подивіться на малюнок, де зображені тваринки, і скажіть: «Який у зайчика хвостик?» (Короткий, маленький). «Який їжачок на зріст?» (Низький). «Які роги в кізки?» (Гострі, закручені). «Які ніжки в чаплі?» (Худі, довгі).

А тепер послухайте, як про цих звіряток сказала поетеса Наталія Забіла: «Що у зайця – куций хвіст, а їжак – малий на зріст, у кози – негарні роги, а у чаплі довгі ноги».

Далі, використовуючи текст вірша, діти відповідають на запитання за змістом: «Який зайчиків хвіст?» «Який їжачок на зріст?» «Які роги в кізки?» «Які ніжки в чаплі?»

Вихователь «Чим можна намалювати малюнок?» (Фарбами, фломастерами, олівцями). «А куди сідає котик?» (Під ліжечко, під стіл). «Як він згортається?» (Клубочком).

А поет Чередниченко описав свого котика так: «Намалювала я квачиком, як котик згорнувся калачиком. Ще намалюю олівчиком, – і сяде мій котик під стільчиком».

Для активізації мислення дитини вихователь ставить такі запитання: «Як змальовано котика у вірші?» «Як котик згорнувся?» «Де сяде котик?»

Використовуючи цю гру, вихователь повинен звернути увагу на те, щоб дошкільники виражали свої думки правильно, вживаючи при цьому різні види описових конструкцій.

Гра **«Скажи навпаки»** *Завдання гри:* активізувати в мовленні дитини антонімічні пари, що характеризують дію, предмет чи явище для подальшого використання їх у описових контекстах.

Вихователь говорить слова, а діти добирають протилежні за значенням (антоніми). «Біле волосся». «А яке ще буває волосся?» («Чорне»), «Якщо хлопчик усе робить чисто, без помарок, то його називають «акуратний». «А коли він усе бруднить, то цей хлопчик який?» («Неакуратний»).

Можна запропонувати дітям таке речення: «Катруся ходить боса по травичці, а Мар'янка взула черевички», поставивши запитання: «Як Катруся ходить по травичці?» (Боса); «Як Мар'янка ходить по травичці?» (Взута).

Для подальшого проведення гри пропонуємо використати такі антонімічні пари: білий – чорний; акуратний – неакуратний; босий – взутий (хлопчик, дитина, дівчинка, людина); вечірній – ранковий; твердий – м'який (булка, земля); тихий – голосний (мелодія, пісня,

чоловік); товстий – тонкий (гілка, дерево, нитка, папір); тупий – гострий (коса, меч, ніж, ніс, сокира); швидкий – повільний (біг, крок).

Дидактичні ігри, що являють собою підбір антонімів для опису, розвивають мислення дитини й активізують мовленнєву пам'ять.

Гра **«Скажи про те саме, тільки по-іншому»,** або **«Продовж ланцюжок»** *Завдання гри:* збагатити описове мовлення дошкільника синонімами для запобігання повторенням при складанні надалі описових текстів.

Вихователь називає одне слово з синонімічного ряду, а діти по черзі продовжують ланцюжок синонімів. *«Дітки, я сьогодні бачила, як Івасик біг по стежинці, напевне, кудись поспішав».* Виділити з контексту слово *«біг»,* поставивши запитання: *«Як ще вміє ходити Івасик?»* (Швидко, підтюпцем, хутко). *«Сьогодні день ясний. А ще як можна сказати про ясний день?»* (світлий, сонячний, променистий).

Аналогічно можна виконати роботу з розгляду інших синонімічних рядів, враховуючи специфіку опису, його різновиди щодо опису дій, явищ, предметів: балакучий – гомінливий – говіркий (син), бігом – бігцем – біжком (бігати), відважний – сміливий – безстрашний – хоробрий (лицар), гарний – красивий – хороший – славний – красний (одяг), грубий – неввічливий – некультурний – різкий – нечемний (вчинок), минулий – тодішній – попередній (випадок), ніжний – лагідний – ласкавий (погляд), швидко – скоро – хутко (бігти), ясний – світлий, сонячний, променистий (день), яскравий – яркий, блискучий, осяйний (промінець), ясно-синій – блакитний,

васильковий, волошковий (колір).

При утворенні дітьми синонімічного ряду потрібно стежити за правильністю добору синонімів.

Мовні вправи

Потребують мовного завдання на змістовій основі й розвивають волю дитини. Використовуються для кращого розуміння дітьми граматичної будови словосполучень, призначених для складання опису, вправляння в побудові таких словосполучень з метою використання надалі у зв'язному монологічному мовленні, зокрема в побудові описових контекстів.

1. Вихователь називає дієслово або іменник і пропонує за запитаннями дібрати до нього слова, щоб утворилися словосполучення:

Бігти (Як?) підтюпцем, швидко, повільно, конячкою, підстрибом.

Бігти (З чим? З ким?) з палицею, з братом, з товаришем.

Звертання (Яке?) шанобливе, грізне.

Звертання (До кого?) до товариша, до мами.

Звертання (Де?) на вулиці, в школі, в садочку.

2. Вихователь промовляє словосполучення, в яких пропущені прийменники, а діти мають правильно добрати їх самостійно:

Дорога ... місто, стежина ... дому, сукня ... краплинка, компот ... виноград, біг ... товаришем, сік ... вишні.

Діти, підібравши відповідні прийменники, ставлять їх у певній відмінковій формі.

Використання запропонованих методів збагачує усне мовлення дитини синтаксичними конструкціями, які доцільно використовувати під час складання опису, сприяє розвиткові мислення дітей, правильному вживанню ними граматичних форм в описових словосполученнях .

3. Методи активізації побудови дитячих висловлювань

Це методи активного вправляння дитини в побудові описових контекстів, що сприяють розвиткові опису як функціонально-смислового типу мовлення, активізують розумову діяльність і творчість дошкільника.

Вони поділяються на дві групи: *репродуктивні та творчі.*

Репродуктивні методи

До них належать переказ опису, складання опису за аналогією. Специфікою цих методів є те, що вони є містком між управлянням у створенні репродуктивних описових висловлювань і творчих, складених самостійно.

Переказ активізує увагу дитини, зосереджує на прослуховуванні описового тексту для запам'ятовувати основи його змісту для подальшого усного відтворення.

Вихователь добирає зразкові художні описи, зачитує їх, а діти відтворюють ту частину контексту, що найбільше їм запам'яталась. Прикладом може бути такий контекст: *«Вихором клубочиться з-під санчаток сніг, стелиться веселий над рікою сміх. Полозками весело креслиться гора, з Морозенком дружить жвава дітвора»* (В. Мордань).

Для допомоги дітям можна поставити навідні запитання: *«Коли відбувається ця подія?»* (Узимку). *«На чому катаються дітки?»* (На санчатах). *«Як клубочиться сніг?»* (Вихором). *«З-під чого клубочиться сніг?»* (З-під санчаток). *«Над чим стелиться сміх?»* (Над рікою). *«Який сміх стелиться над рікою?»* (Веселий). *«Чим і як креслиться гора?»* (Полозками, весело). *«З ким дружить дітвора?»* (З Морозенком). *«Яка дітвора дружить з Морозенком?»* (Жвава).

Прикладом може бути і такий контекст: *«Вечоріло. Блакитне небо неначе оперезалось широким поясом. Цвіли яблуні. Тихе повітря дихало чудовими пахощами».* Навідні запитання: *«Коли це було?»* (Увечері). *«Яке було небо?»* (Блакитне). *«Чим було оперезане небо?»* (Поясом). *«Яким поясом оперезане небо?»* (Широким). *«Яке повітря?»* (Тихе). *«Якими пахощами дихало повітря?»* (Чудовими). Зміст методу складання опису *за аналогією* полягає в тому, що вихователь дає зразок опису предмета, пейзажу, дії, а діти за аналогією самостійно складають свої описові висловлювання подібного предмета.

1. Вихователь пропонує дітям розглянути квіточку. При цьому повідомляє: *«Це квітка кульбаби. Вона жовтого кольору. Листячко у квіточки маленьке і тоненьке. Його тут дуже багато. На вигляд кульбаба, як пухнастий м'ячик, перерізаний на дві половинки. Кожна половинка цього м'ячика стоїть на тоненькій тендітній ніжці».*

Педагог активізує попередньо засвоєні знання дитини, ставлячи запитання: *«Який це опис?» «Що тут описується?» «Якою ви бачите кульбабку, що тут описується?»*

2. Аналогічно розглядається пейзаж. *«Погляньте! За вікном всю природу взяла у свої руки осінь. Дерева стоять, ніби розфарбовані чарівником. Одні жовті, ніби золоті; інші ще не встигли пожовтіти, і своїми зеленими барвами нам нагадують про літо, а треті одягай червоне вбрання і стоять, ніби красуні на балу».*

«На що схожа осінь?» «З чим можна порівняти цю чудову пору року?» «Які кольори переважають у природі в осінній час?» «Якою ви намалюєте Осінь-чарівницю, що завітала до нас у гості?»

3. Дається характеристика: *«Лисичка ставала лапками на підлогу так тихо, що навіть не чути було жодного шороху. Ступала лагідно, ніби на ніжках у неї були подушечки».*

«У кожного з вас удома є котики. Розкажіть нам, як вони сплять. Як їдять?»

Репродуктивні методи дають змогу дитині вперше самостійно будувати описи за зразком вихователя. При цьому слід ураховувати правильність побудови опису дошкільником і вчасно виправляти помилки. Особливу увагу слід звернути на те, щоб дитина, описуючи предмети, не збивалась на розповідь.

Творчі (евристичні) методи

Активізують творчу уяву, мислення. Дитина сама складає описи. При цьому вихователь виділяє час, щоб вона мала змогу подумати, як сказати про предмет, а вже потім описувати його.

Добір дітьми мовного матеріалу до портрета, пейзажу.

Вихователь має запропонувати дібрати кілька словосполучень, за допомогою яких можна описати портрет (людини): *схожий обличчям, волосся чорне з відтінком, усміхається чарівно, смуглявий до чорноти хлопчик* і т.д.; пейзаж: *сонце над землею, покритий снігом, виглянуло на небі, по-осінньому сумно, вечірні зорі, ранкова роса, глибокий біля дороги сніг, густий за будівлею сад* і т.д.

1. Запитання дітям: «Як можна сказати про іграшки, про предмети по-іншому, точніше, яскравіше, краще?»

Діти добирають словосполучення для опису предмета (березки) чи дії: «На галявині стояла золотокоса, чарівна березка. Вона була схожа на маленьку дівчинку з кучерявим волоссям, одягнену у біле платтячко з шовку, а на шиї красувалися чорненькі оксамитові намистинки».

2. Можна запропонувати дітям самостійно скласти опис предмета (кожній дитині окремий предмет). Визначити, хто складе кращий опис. Спочатку один предмет діти описують з допомогою вихователя, а потім – самостійно.

Використання розглянутих методів сприятиме розумінню дітьми значення опису, полегшить його засвоєння і допоможе їм самостійно складати описові контексти з урахуванням граматичних і лексичних особливостей опису як функціонально-смислового типу мовлення.

5.3. Формування навичок міркування

Міркування як логічна категорія реалізується у формі суджень, а також умовиводів (індуктивних та дедуктивних), тому в логіці під міркуванням розуміють послідовний ряд суджень стосовно якогось питання, наслідком чого є відповідь на поставлене в міркуванні запитання (В.С. Жеребкін); ланцюг умовиводів на певну тему, викладених у логічно послідовній формі (В.Ф. Асмус); процедуру обґрунтування певного висловлювання

(І.А. Алексюк, І.В. Хоменко) тощо.

Основою міркування є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалось у психології як складна мовленнєво-мислительна діяльність (П.П. Блонський, А.А.Венгер, Л.С. Виготський, Х.М. Веклерова, Л.Ф. Войтко, Д.Б. Ельконін, М.І. Жинкін, О.В. Запорожець, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Г.ОЛюблінська, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, В.О. Філь та ін.). Психологічні дослідження довели, що діти старшого дошкільного віку в умовах спеціально організованого навчання можуть висловлювати елементарні дедуктивні міркування, хоча вони мають ще «вимушений» характер, тобто з'являються як відповідь на стимульне запитання «Чому?» (П.П. Блонський).

У психолінгвістичній науці доведено, що існує зв'язок між логічними категоріями (поняття, судження) і мовними одиницями (слово, словосполучення, речення). Так, поняття співвідноситься зі словом чи словосполученням, судження – з реченням. Проте на цьому рівні взаємозв'язок між мислительними процесами й мовними засобами вираження їх не закінчується. Властивість дитячого мислення – фіксувати об'єктивно існуючі зв'язки й виокремлювати взаємопов'язані явища дійсності на вищому рівні, ніж судження (на надфразовому рівні – у відповідних мовних структурах). Це відкриває для дитини нові можливості засвоєння структурної системності мови вищого ступеня порівняно з реченням – міркуванням, що є одним із функціонально-смислових типів зв'язного мовлення. Водночас у психолінгвістиці встановлено: чим вищий рівень мовної організації, тим міцніший взаємозв'язок між мовними й мислительними категоріями. Зв'язок між мовою і мисленням на рівні функціонально-смислових типів мовлення, тобто на надфразовому рівні, здійснюється найбільш повно й ефективно.

Міркування як мовленнєву категорію слід відмежовувати від його філософсько-логічного плану, змінивши уявлення про нього як тільки про логічну категорію мислення. Міркування передусім є найвищою

мовленнєвою одиницею надфразового рівня – функціонально-смисловим типом монологічного мовлення, цілісним висловлюванням, на рівні якого найсуттєвіше проявляється єдність мови, мислення та мовлення (Калмикова, Харченко, 2003).

У літературі з логіки детально розкриваються логічні основи міркування у вигляді умовиводів. Проте міркування як мовленнєва категорія майже не розроблено в психолінгвістичній та методичній літературі. Не висвітлено закономірності мовного оформлення, особливості функціонування міркування у мовленні, а також майже відсутні методичні підходи щодо розвитку в учнів висловлювань-міркувань з урахуванням функціонально-смислової, мовної і структурної специфіки.

Як функціонально-смисловий тип мовлення *міркування* виконує *функцію повідомлення.* Речення, об'єднані в міркуванні, виражають причинно-наслідкові загально-смислові відношення і, таким чином, разом з повідомленням виконують функцію *доведення, обґрунтування* тези. Маючи сталі логіко-смислові й структурні мовні параметри, міркування набувають значення типу монологічного висловлювання, типу мовлення.

З погляду лінгвістики, міркування становить собою зв'язне мовлення, яке складається із синсемантичних речень з перевагою причинно-наслідкових зв'язків як усередині них (речень), так і між ними (або тип мовлення, який виражається сукупністю специфічно об'єднаних речень, що ґрунтуються в логічному плані на умовиводі як вищій формі мислення) (Нечаєва, 1974).

Головна мета (призначення) міркування – пояснення причини факту чи явища або доведення (обґрунтування) висловленої думки в певній мовленнєвій ситуації. Міркування має дві смислові частини: перша – те, що пояснюється або доводиться (теза), друга – власне пояснення (аргументи) (Негневицька, Шахнарович, 1981; Нікольська, 1979).

Найважливішою мовною ознакою міркування є наявність причинно-наслідкових зв'язків та засобів їх вираження, а також особливості вступної фрази. Засобами вираження причинних відношень є підрядні речення із

сполучниками *бо, тому що, через те що,* дієслівні словосполучення, іменники у родовому відмінку з прийменниками *від, через, з (зі),* ввідні слова *по-перше, по-друге, я вважаю, на мою думку,* частка *адже,* безсполучниковий зв'язок, а також узагальнюванні слова *ось чому, таким чином, отже***.**

У методиці міркування визначають як функціонально-смисловий тип зв'язного монологічного мовлення (Л.О. Калмикова, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова, Н.В. Харченко); «функціонально-смисловий тип зв'язного висловлювання (тексту)» (Л.О.Варзацька, М.С. Вашуленко, А.Г. Галєтова, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов, Т.Г.Р амзаєва, О.Н. Хорошковська); жанр учнівського твору (Є. Богомолова).

Один із методичних підходів до формування у дошкільників умінь та навичок міркувати запропонований Н.В. Харченко (Харченко, 2001, 2002). Проведене нею дослідження під керівництвом Л.О. Калмиковою довело необхідність навчати дітей будувати міркування починаючи зі старшого дошкільного віку (Харченко, 2005). Сутність її варіативної методики полягає у визначенні мети, завдань навчання міркувати, виокремленні мовного змісту, а також в оптимальному доборі методів, форм і засобів (рисунок).

Схема-модель міркування (*за Н.В. Харченко)*

Чому?*Що з* цього виходить?

Я вважаю	Бо	Ось чому
Я думаю	Тому що	Тому
На мою думку	Через те що	Отже

По-перше

По-друге

Виходячи з цього дослідниця визначила особливості навчання дітей міркувати. У процесі навчання зв'язних висловлювань типу міркування дошкільники повинні Оволодіти *інтелектуальними* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація) та *мовленнєвими навичками міркувати* (оперувати поняттями в міркуванні, висловлювати ствердні та заперечні судження, висловлювати висновки, передавати в мовленні причинно-наслідкові зв'язки, пов'язувати між собою кілька аргументів, добирати синтаксичні мовні засоби зв'язку композиційних (структурних) частин міркування).

Завдання роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку інтелектуальних та мовленнєвих навичок міркувати полягає у наступному: навчати дітей цілісних зв'язних висловлювань типу міркування, що складаються з тези, аргументів і висновків; формувати вміння оперувати поняттями в міркуваннях; висловлювати ствердні й заперечні судження, обґрунтовуючи власну думку; розпізнавати істинні та хибні судження; вчити дітей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення та висловлювати їх у зв'язному міркуванні; формувати вміння виділяти істотні ознаки предметів і явищ навколишньої дійсності для обґрунтування висловленої тези; вчити дітей адекватно використовувати синтаксичні мовні засоби для зв'язку смислових частин міркування.

Н.В. Харченко виділила *мовний зміст* роботи з формування вмінь міркувати в дітей старшого дошкільного віку (Харченко, 2001). Цей зміст полягає у наступному.

Будувати міркування обсягом від 12 до 25 слів, з трьох-чотирьох речень, де чітко простежується структура: *теза – аргументи – висновок.* (Обкладинка – важлива частина книжки, її обличчя (теза). По-перше, на обкладинці друкуються прізвище автора, назва книжки. По-друге, обкладинка оберігає книжку, робить її красивою [аргументи]. Тому

обкладинку треба берегти (висновок).

Створювати міркування з опорними узагальненнями, що розгортаються у додаткових судженнях і конкретизуються прикладами (з власного досвіду, художніх творів), які вводяться в мовлення за допомогою сполучних слів – наприклад, якось, одного разу. (1. «Вовк ніяк не може подолати Зайця, тому що Зайчик розумніший, спритніший. Одного разу Зайчик поливав і підстригав квіти на балконі, а Вовк побачив його і поліз по мотузці на балкон. Зайчик не розгубився й перерізав мотузку ножицями. І Вовк упав». 2. «Аліна – хороша подруга, бо вона завжди дітям у групі допомагає. Наприклад, учора допомогла мені почергувати»).

Використовувати у власних міркуваннях два-три аргументи.

Виражати в міркуваннях *оцінювальні судження* ***і*** формулювати їх за допомогою стверджувальних виразів: *я вважаю, я думаю, я переконаний, на мою думку («Я вважаю,* що дівчинка вчинила неправильно, оскільки вона не допомогла своєму другові. А справжні друзі пізнаються в біді»).

Використовувати *дієслівні словосполучення* із залежним словом-іменником у *родовому відмінку,* що виражають різні причинні відношення, а саме:

- з прийменником від (сховався від дощу, заплакав від болю, сміється від радості, знесилився від спраги, тремтить від холоду);
- з прийменником з(зі) (кричати з радості, почервоніти зі злості, зачахла з нудьги).

Застосовувати *дієслівні словосполучення* із залежним словом-іменником у *знахідному відмінку,* що виражає причинно-наслідкові відношення: з прийменником *через {розбив через необережність, розлив через неакуратність, помилився через незнання).*

Уживати *іменникові словосполучення* із залежним словом-іменником у *родовому відмінку,* що виражає причинно-наслідкові зв’язки: з прийменником *від (сльози від болю, синець від удару, гуркіт від грому).*

Використовувати *прикметникові словосполучення* з іменником у

родовому відмінку, що виражає причинні відношення:

- з прийменником від {сірий від пилу, втомлений від праці, мокрий від дощу, холодний від снігу);
- з прийменником після (щасливий після перемоги, сумний після образи, радісний після зустрічі).

Використовувати в міркуваннях *складнопідрядні речення:*

- з підрядними частинами, що виражають причинні відношення і приєднуються до головного речення сполучниками бо, тому що, через те що, оскільки («Птахи покидають діброви, через те що надворі вже холодно, йде зима, і їм не буде чого їсти»; «Кіт у чоботях зумів допомогти своєму господареві, тому що був сміливим, хитрим, спритним»);
- з підрядними частинами, що виражають наслідкові відношення і приєднуються до головного речення за допомогою сполучника *так що {«Надвечір розігралася сильна віхола, так що нам прийшлося відкласти екскурсію»);*
- з підрядними частинами, що виражають умовні відношення і приєднуються до головного речення за допомогою сполучників якщо.., то; якби.., то (тоді); коли б, оскільки.., ...то («Оскільки в умові задачі говориться, що прилетіло ще дві пташки, то їх стало на дві більше. Тому треба додавати»).

Використовувати *безсполучникові складні речення* із загальним значенням причинно-наслідкових відношень («Сашко замовк і почервонів: йому було соромно»; «Сонця не видно на небі: дуже хмарно»).

Застосовувати *мовні засоби зв'язку* (сполучники й сполучні слова) структурних частин міркування: вставні слова *(я думаю, я вважаю, на мою думку,);* тези з аргументами *(бо, тому що, оскільки, через те що) ;* аргументів між собою *(також, ще, іще, по-перше, по-друге);* висновків *(тому, ось чому, отже, таким чином);* приклади й цитати, що входять до складу аргументів, доказів, вводити за допомогою слів *(наприклад, одного разу)*.

Завдання з формування умінь і навичок міркувати в дітей старшого

дошкільного віку передбачають використання вихователем таких синтаксичних конструкцій: Як ти вважаєш...? Доведи свою думку. Доведи, що... Як про це говориться у тексті (казці, оповіданні, загадці)? Поміркуй чому... Почни міркувати так: «Я вважаю, що... тому що... Зроби висновок, починаючи зі слова «отже» («тому», «ось чому»)». Поясни чому... Доведи свою думку, подаючи приклади з власного досвіду, ...з художнього твору, своїх спостережень. Чому ти думаєш, що... А я думаю інакше. Переконай мене, що ти міркуєш правильно.

Серед провідних методів формування умінь і навичок міркувати в дітей старшого дошкільного віку Н.В. Харченко виділяє *практичні* (репродуктивні) й практичні (творчо-еврістичні). Вони відносяться до продуктивних методів (Харченкко, 2002).

Репродуктивні методи ґрунтуються на відтворенні мовленнєвого матеріалу, готових мовленнєвих зразків. До них Н.В. Харченко відносить спостереження, екскурсії, розгляд і дослідження натуральних предметів, дидактичні мовленнєві вправи. Так, під час спостережень, екскурсій та прогулянок дошкільники вчились виокремлювати логічну й часову послідовність явищ, взаємозв'язки предметів і явищ навколишньої дійсності *(«Насувається хмара»* – причина, *«Скоро піде дощ»* – наслідок. *«Сніг розтав»* – наслідок, *«Сонце пригріло»* – причина), а також правильно передавати словом причинно-наслідкові зв'язки і залежності *(«Скоро піде дощ, тому що насувається хмара»; «Сніг розтанув, тому що пригріло сонце»).*

Спостереження, екскурсії та прогулянки є методами накопичення знань дітей про довкілля, а ці знання є змістом дитячих міркувань.

Розгляд і дослідження предметів, сюжетних картинок допомагають виділити істотні ознаки, характерні якості та властивості предметів і явищ на основі *порівняння, розрізнення й узагальнення.*

Прийом порівняння, вважає Н.В. Харченко, містить значні можливості для розвитку в старших дошкільників міркувань, виховання у них потреби та

вміння шукати відповідь на запитання «чому?». Адже так зване розвинуте порівняння передбачає не тільки встановлення подібності й відмінності між об'єктами, а й пояснення їх причин. У результаті послідовно дається відповідь на чотири головні запитання: *«Чим схожі порівнювані предмети?» «Чому вони схожі?» «Чим відмінні предмети?» «Чому вони несхожі?»*

Розглянемо приблизний конспект такого заняття. *Тема:* **«***Порівняння автобуса, молоковоза та поливальної машини». Програмовий зміст.* Учити дітей порівнювати, узагальнювати; формувати розуміння залежності будови транспортних засобів від середовища пересування, призначення і характеру вантажу; знаходити причини подібності й відмінності та передавати їх у зв'язному міркуванні, поєднуючи смислові його частини за допомогою сполучників і сполучних слів *(бо, тому що, я думаю);* доводити власну думку, підбираючи необхідні аргументи.

Хід заняття. Діти досліджують іграшкові автомобілі, розглядають малюнки з їх зображенням. Вихователь нагадує особливості пасажирського, вантажного й спеціального транспорту, акцентуючи увагу на залежності його будови від призначення й характеру вантажу. Потім попарно порівнюються автомобілі різного призначення.

Вихователь. – *Поясніть, чим схожі ці автомобілі.* (Вони мають двигун, раму з колесами, руль, крісла для водія, перевозять вантаж, їздять по дорозі).

На основі подібних ознак робиться узагальнення: автобус і молоковоз **–** засоби наземного транспорту.

Вихователь. – Діти, а чи ви знаєте, чому схожі автобус і молоковоз?

Вихователь дає дітям зразок відповіді: «Автобус і молоковоз схожі, бо мають складові частини всіх автомобілів: двигун, раму з колесами, руль».

(Далі кілька дітей повинні повторити зразок правильної відповіді).

Вихователь. – Діти, чим несхожі автобус і молоковоз? Зразок відповіді: «В автобуса одне приміщення і для водія, і для пасажирів, а в молоковоза **–** окрема кабіна для водія і цистерна для молока; у них різна

форма і призначення; автобус – пасажирська машина, а молоковоз – вантажна». Далі вихователь пропонує пояснити, чому несхожі ці машини.

Орієнтовна відповідь дітей. – Ці машини несхожі, бо автобус перевозить пасажирів, а молоковоз – молоко. Тому вони несхожі.

При порівнянні іншої пари автомобілів (молоковоза і поливальної машини) зустрічаються повтори, що полегшують дошкільникам знаходження відповіді на запитання *«чому?»*

Діти. – Молоковоз і поливальна машина схожі. У них є двигун, рама з колесами, руль, кабіна з кріслами і приладами для водія, цистерна. Вони перевозять вантаж, їздять дорогами.

На основі подібних ознак робиться узагальнення: молоковоз і поливальна машина – засоби наземного транспорту.

Вихователь. – Поясніть, чому молоковоз і поливальна машина схожі? Чому в них є цистерна?

Діти. – Молоковоз і поливальна машина схожі, тому що вони возять рідини. На рамі з колесами у них стоять цистерни. А в цистернах зручно возити молоко і воду. Молоковоз і поливальна машина схожі, тому що вони автомобілі, що возять рідини.

Далі вихователь з дітьми з'ясовує, що ці автомобілі відмінні. (Молоковоз везе в цистерні молоко, а поливальна машина – воду. Поливальна машина не тільки перевозить вантаж, а ще й працює. У неї є спеціальний пристрій для поливання дороги, трави, дерев, а в молоковоза немає).

Разом з вихователем діти відповідають на запитання: «Чому не схожі молоковоз і поливальна машина?» «Чому в однієї машини є пристрій для поливання, а в іншої немає?» (Молоковоз і поливальна машина не схожі, тому що молоковоз – вантажний автомобіль, а поливальна машина – спеціальний. Тому вони не схожі. Молоковозу пристрій для поливання не потрібен, тому що він повинен привезти все молоко, ні крапельки не проливши).

Дидактичні мовленнєві вправи на вдосконалення синтаксичної будови мовлення. Робота над міркуванням як функціонально-смисловим типом мовлення передбачає навчання дошкільників будувати складнопідрядні речення, що передають причинно-наслідкові відношення з використанням підрядних причинних сполучників. Тому дітям пропонуються наступні мовленнєво-мислительні вправи: скласти причинні речення за поданим початком через додавання підрядної частини *(«Хто знає, нехай далі скаже», «Здогадайся, про що я хочу сказати», «Закінчи речення»);* побудувати повне складнопідрядне речення як відповідь на запитання *(«Хто швидше і точніше відповість», «Як ти думаєш?», «Міркуємо за картинками»).*

Дидактична мовленнєва вправа «Доповни речення». Мета: вчити дітей будувати складнопідрядні речення з підрядними причини; вживати сполучники бо, тому що, через те що, тому, сполучне слово наприклад, також.

Хід вправи

Вихователь говорить початок речення, а діти доповнюють його підрядним, обов'язково повторюючи головне, створюючи цілісне складнопідрядне речення. Заздалегідь добираються граматичні конструкції на зразок:

1. Ми поливаємо квіти, бо... (Ми поливаємо квіти, бо для їхнього росту потрібна волога).
2. Діти вибігли надвір у теплому одязі, тому що... (Діти вибігли надвір у теплому одязі, тому що сьогодні холодно).
3. На деревах не запишімося жодного листочка, через те що... (На деревах не залишилося жодного листочка, через те що настала пізня осінь).
4. Я завжди допомагаю мамі – наприклад...(Я завжди допомагаю мамі, наприклад учора поскладала іграшки в кімнаті, а сьогодні помила посуд. Також я допомогла підмести підлогу).
5. Неможна знищувати гнізда птахів, бо... (Неможна знищувати гнізда птахів, бо це їхні домівки).

6. Стає холодніше. Тому... (Стає холодніше. Тому птахи відлітають у теплі краї).

Мовленнєва вправа **«Міркуємо за картинками»** *Мета:* вчити дітей будувати за картинками складнопідрядні речення з підрядними причини, використовуючи сполучники *бо, тому що;* робити висновки, користуючись узагальнювальними словами *тому, ось чому.*

Матеріал: серії сюжетних картинок («Діти під парасольками», «Дощ»; «Діти сплять», «Ніч»; «Тане бурулька», «Світить сонце»).

Вихователь показує першу картинку («Діти під парасольками») й запитує: *«Чому діти сховались під парасольками?»* Просить: *«Знайдіть картинку, яка розповідає, чому діти сховались під парасольками».* (З-поміж поданих картинок діти мають вибрати ту, яка пояснює попередню.

Відповіді дітей: 1. «Діти сховались під парасольками, тому що йде дощ». (Дошкільники показують сюжетну картинку «Дощ»). Якщо картинки поміняти місцями, то можна вчити дошкільників уживати узагальнюванні слова тому, ось чому: «Йде дощ. Ось чому діти сховалися під парасольками». 2. «Діти полягали спати, тому що надворі вже ніч». «Надворі вже ніч. Тому діти полягали спати». 3. «Бурульки тануть, через те що на вулиці тепло і світить сонце». «На вулиці тепло і світить сонце. Тому бурульки розтають».

Ігрові завдання дидактичних мовленнєвих вправ полягають у швидкому підборі мовленнєвих конструкцій. Тому особливу увагу вихователь повинен приділяли добору мовленнєвого матеріалу, поступовому ускладненню завдань та їх зв’язку з попередніми етапами роботи.

Формуючи в дошкільників навички побудови складнопідрядних речень, слід враховували те, що в дітей є тенденція починати свої відповіді з підрядного сполучника, тобто підрядної частини: *«Бо тепло», «Бо сонце гріє».* Тому необхідно пояснювати дітям, що з таких відповідей не можна чітко зрозуміти, що саме вони хотіли пояснити: чи птахи повертаються з вирію, бо тепло, чи квіти розцвітають, бо сонце гріє. Адже запитання було про сніг *(«Чому навесні сніг розтає?»).*

У такий спосіб слід пояснювати дітям, що в міркуванні важливою є не тільки друга частина відповіді, а й перша, та, про що саме запитується і тому її треба повторювати. Тільки якщо відповідь буде повного, людина зрозуміє про що говориться: *«Навесні сніг розтає, тому що гріє сонце».*

Творчо-евристичні методи передбачають побудову дітьми власних зв'язних міркувань, коли дошкільник це просто відтворює відомі йому мовні одиниці, до й комбінує їх кожен раз по-новому, пристосовуючись до ситуації спілкування. У цьому полягає творчий характер мовленнєвої діяльності.

До творчо-евристичних методів відносяться бесіди на морально-етичні теми, бесіди узагальнювального характеру, евристичні бесіди, дидактичні мовленнєві ігри, міркування на запропоновану тему.

Бесіди за змістом художніх творів з обговоренням і оцінюванням учинків героїв, персонажів (на морально-етичні теми). Під час бесід дошкільнята міркують передусім щодо змісту прослуханого. За допомогою запитання *«чому?»* вихователь орієнтує дітей на виявлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті, на розуміння задуму автора. Дошкільники міркують про мотиви вчинків героїв, оцінюють їхню поведінку, пояснюють причини успіхів чи невдач, доводять правдивість своїх думок щодо дій персонажів твору, роблять узагальнення й висновки.

Добираючи літературний матеріал, педагог має звертати увагу на наявність у ньому певної проблемності у змісті. З цією метою можна використовувати розповіді на морально-етичну тематику. Цікавими, зокрема, є твори В.О. Сухомлинського, вміщені у «Хрестоматії з етики»: «Чому плаче синичка?», «Зрубали Вербу», «Як Білочка Дятла врятувала», «Жайворонок сонечку допомагає», «Кущ бузку», «Сьома дочка», «Чому Сергійкові було соромно?», «Чому бабуся вийшла?», «Дідусь і Андрійко».

Так, після читання твору «Сьома дочка» ось такі запитання стимулюватимуть дитячі міркування:

Як ви вважаєте, хто насправді любив матір ?

Доведіть, що саме сьома дочка любила матір. Як про це говориться у

творі?

Поміркуйте і поясніть: чому треба берегти і любити маму.

Чи допомагаєте ви своїй мамі? Розкажіть, як саме.

Евристичні бесіди. Під час евристичних бесід вихователь використовує пошукові запитання, спрямовані на розкриття доступних дітям зв'язків між предметами і явищами *(чому?навіщо?для чого?).* Такі питання формують у дітей уміння порівнювати, зіставляти й оцінювати, узагальнювати й робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові й умовні зв'язки і відношення.

Так, у бесіді про весну можна запропонувати дітям пояснити, чому навесні тануть сніг і лід, чому повертаються з теплих країв птахи, які зміни відбуваються з рослинами тощо.

Особливу цінність в евристичних бесідах мають *ситуації умовного сумніву,* коли вихователь немовби сумнівається в тому, що дитяча відповідь правильна: *«Чому ти вважаєш, що художник зобразив весну? А я гадаю інакше, це – осінь. Переконай мене, що на картині – весна».*

Водночас, проводячи конкретну бесіду, слід зважати на те, що дошкільнята можуть самостійно узагальнити, зробити висновок, висловити судження лише за умови, якщо вже раніше набули достатньо конкретних уявлень з цієї теми. В іншому разі пошукові запитання будуть для них складними.

Бесіди узагальнювального характеру. Мета узагальнювальної бесіди полягає у тому, щоб учити дітей передавати систематизовані знання і досвід, набуті в процесі їхньої діяльності, спостережень та екскурсій, у зв'язних міркуваннях.

Так, під час бесіди про зиму, узагальнюючи відповіді дітей, вихователь говорить: «Зараз зима. Взимку холодно. На вулиці багато снігу, дерева стоять без листя. Взимку бувають сильні морози й віхоли».

Далі вихователь розповідає, чому він любить зиму, додержуючи структури міркування (теза – аргументи – висновок): «Я люблю зиму, тому

що взимку весело й цікаво, можна ліпити снігову бабу, грати в сніжки й кататись на санчатах. А ще я люблю зиму, через те що в цю пору року приходить найкраще свято – Новий рік, люди прикрашають ялинки іграшками і гірляндами, а Дід Мороз і Снігуронька приносять подарунки. Ось чому я люблю зиму».

Далі вихователь пропонує дітям розповісти, чому їм подобається зима чи інша пора року, слідкує за тим, щоб діти інтуїтивно дотримувалися структури міркування.

Складання висловлювань-міркувань на запропоновану тему. Теми для словесного оформлення міркувань можуть бути різноманітними, а саме: «Чому відлітають перелітні птахи?», «Чому мені подобається осінь (зима, весна, літо)», «Мій найкращий друг», «Моє улюблене свято», «Мама – найдорожча в світі людина», «Бережіть природу!», «Чому мені подобається в дитячому садку», «Моя улюблена казка» тощо.

Дидактичні мовленнєві ігри є одним з ефективних методів у процесі формування умінь міркувати, адже в них поєднуються дидактичні завдання, ігрові правила й дії та мовленнєві завдання (пояснити, обґрунтувати).

Навчаючи дітей міркувати можна використовувати такі ігри: «Нісенітниці в картинках», «Знайди причину й наслідок», «Знайди відгадку і поясни», «Четвертий зайвий. Чому?», «Світлофор», «На зупинці», «Допоможіть листоноші», «Чим і чому несхожі та схожі бурий та білий ведмідь?», «Чим і чому схожі і несхожі стіл і стільчик?, «Чим і чому схожий і несхожий посуд?», «Чим і чому схожі і несхожі гриби?», «Що спочатку, а що потім? Чому?», «Розклади і поясни чому».

Наводимо приклади дидактичних мовленнєвих ігор:

«Нісенітниці в картинках»

Дидактичне завдання: вчити дошкільників помічати й виявляти порушення в логіці подій, робити висновки.

Мовленнєве завдання: висловлювати міркування, аргументуючи власну думку: будувати складнопідрядні речення, вживаючи сполучники бо, тому

що.

Ігрові дії: виявляти невідповідність явищ, зображених на картинці, виділяти нелогічні ситуації.

Хід гри: дітям пропонуються картинки із зображенням нелогічних ситуацій («Вовк сидить на дереві», «Човен пливе по небу», «Кінь скаче по хмарах», «Риби ходять по полю», «Хлопчик влітку одягнений у теплу шубу»), з порушенням сезонних явищ у природі («Взимку на дереві ростуть яблука»). Дошкільнята розглядають картинки-нісенітниці й міркують: буває так чи не буває і чому.

«Чому впаде башточка?»

Мета: вчити дітей висловлювати міркування; будувати складнопідрядні речення з підрядними причини, використовуючи сполучник *тому що;* доходити висновків, уживаючи узагальнювальні слова *тому що, ось чому;* встановлювати зв'язки й залежності між спорудою та її опорою.

Хід гри:

— Діти, давайте збудуємо башточку. Костику, поклади свій перший кубик в основу споруди. (Хлопчик виконує завдання). Бачиш, Костику, цей кубик не впаде, тому що в нього є опора – стіл. А якщо я покладу свій кубик на край столу (кладе інший кубик на край столу) так, щоб у нього не було такої міцної опори. Що тоді станеться? (Просуває кубик – він падає на підлогу). Діти, поясніть, чому мій кубик упав, а Костів не впав. (Вихователь слухає варіанти дитячих відповідей). Так, Костів кубик стоїть на міцній опорі. Ось *чому* він не падає. А мій кубик, коли я його пересунула, втратив свою опору. Тому він упав. (Вихователь пропонує кільком дітям повторити її пояснення).

— Гаразд, продовжимо будувати нашу башточку. Наталочко, а як ти далі будуватимеш нашу споруду?

— Я покладу свій кубик на Костиків. (Кладе).

— Так, Костів кубик буде міцною опорою для твого кубика. Сашко, а тепер ти добудовуй нашу башточку. Що ти зробиш ?

— Я покладу свій кубик на Наталчин. (Кладе).

— *Правильно. Отже, твій кубик, Наталю, буде міцною опорою для Сашкового.* (Далі вихователь пропонує ще кільком дітям покласти свої кубики на попередні й пояснити свої дії. Під час побудови башточки вихователь обов'язково акцентує увагу дітей на словах *«опора», «спирається»),*

— Гарна вийшла у нас башта! А тепер поміркуймо, що станеться, якщо Михайлик вийме з-під неї Костів кубик.

— Башточка впаде.

— Поясніть, чому башта впаде. (Відповіді дітей).

Кінцевий результат міркувань дошкільників має бути таким:

«Башта впаде, *тому що* Михайлик вийме нижній кубик, і вся споруда втратить основу. А без опори кубики не можуть утриматись у башті. Ось *чому* башта впаде».

«Світлофор»

Мета: формувати в дошкільників уміння висловлювати зв'язні міркування, добиватися інтуїтивного дотримання його структури: теза – аргументи – висновок; учити дітей конструювати складнопідрядні речення; співвідносити слова в реченні з діями, що демонструються; стимулювати до самостійного добору мовного матеріалу для уведення його в речення.

Матеріал: іграшковий транспорт, настільний світлофор.

Хід гри: вихователь створює на столі ігрову ситуацію – рух транспорту вулицею та його зупинку на перехресті за сигналом світлофора. Коли на світлофорі «засвічується» червоне світло, вихователь каже: *«На світлофорі засвітилося червоне світло, машини зупинилися. Поясніть, чому зупинилися машини».*

Зразок відповіді: «Машини зупинились, тому що на світлофорі засвітилося червоне світло. А на червоне світло їхати не можна. Ось чому машини зупинилися».

Далі вихователь показує новий епізод: на світлофорі – зелене світло. Запитує: *«Чому автомобілі почали рухатися?»*

— Автомобілі почали рухатися, тому що на світлофорі засвітилося зелене світло. На зелене світло рух транспорту дозволено. Ось чому автомобілі почали рухатися. (Педагог пропонує кожній дитині повторити відповідні висловлювання).

«На зупинці»

Мета: вчити дітей будувати складнопідрядні речення з підрядними причини, вживати сполучники *бо, тому що;* узагальнюванні слова *тому, ось чому,* додержувати структури міркування.

Матеріал: іграшковий транспорт – тролейбус, автобус, трамвай; зупинки – тролейбусна, автобусна, трамвайна; ляльки – Чебурашка, Буратіно, Мальвіна, Клоун.

Хід гри: вихователь розміщує на столі атрибути й ознайомлює дітей з грою: «Діти, пасажири можуть доїхати тролейбусом до зоопарку, автобусом – до лялькового театру, трамваєм – до цирку. Чебурашка захотів поїхати до зоопарку. Зою, як ти вважаєш, на яку зупинку прийде Чебурашка ?

«Я вважаю, що Чебурашка прийде на тролейбусну зупинку». (Вихователь розміщує Чебурашку на відповідній зупинці).

— Зою, поясни, чому Чебурашка прийшов на тролейбусну зупинку.

Зразок відповіді: «Чебурашка прийшов на тролейбусну зупинку, тому

що йому треба доїхати до зоопарку. А до зоопарку пасажирів везе тільки тролейбус. Ось чому Чебурашка прийшов на тролейбусну зупинку».

Вихователь розміщує інших ляльок: «Буратіно та Мальвіні треба доїхати до лялькового театру, а Клоунові – до цирку. Поясніть, чому Буратіно з Мальвіною прийшли на автобусну зупинку, а Клоун – на трамвайну». (Діти висловлюються за зразком відповіді вихователя).

Серед *методичних прийомів* формування умінь та навичок міркувати в дітей старшого дошкільного віку Н.В. Харченко виділяє наступні: пошукове запитання *«чому?»,* яке націлює на висновки, узагальнення, класифікацію,

встановлення причинно-наслідкових зв'язків; відгадування загадок з опорою на картинку, відгадування загадок без опори на наочний матеріал, розв'язання мовленнєвих логічних задач, мовленнєвий зразок побудови міркування, підказування способів поєднання фраз і смислових частин міркування, створення мовленнєвих ситуацій.

У відгадуванні загадки цінується не лише результат – правильна відгадка, а й сам процес міркування, тобто вміння логічно й послідовно переконати інших, що відгадка правильна.

Гра **«Знайди відгадку»**

Мета: виділяти зазначені в загадці ознаки, поєднувати їх; послідовно аргументи свою думку, вживаючи характерні для міркування мовні засоби.

Хід гри: Перед дітьми лежать картинки, де зображені тварини, предмети, пори року тощо. Вихователь пропонує загадку, а діти відгадують і показують відповідну картинку. Скажімо, вихователь читає загадку:

Буркотливий, вайлуватий Літом любить полювати,
Ходить лісом дід кудлатий, А зимою – в лігві спати,
Одягнувся в кожушину, Як зачує він весну –
Мед шукає і ожину. Прокидається від сну

(Ведмідь)

Педагог може спочатку дати зразок міркування: «Я гадаю, що це – ведмідь. По-перше, у нього кудлате хутро і ходить він вайлувато. По-друге, ведмідь любить мед та ожину. По-третє, взимку він спить, а навесні прокидається. Отже, це – ведмідь».

Далі діти самостійно відгадують загадки та доводять відгадки.

Мовленнєва логічна задача – це розповідь-загадка, відповідь на яку можна дістати, лише з'ясувавши зв'язки й залежності між явищами, про які йдеться, проаналізувавши їх, зіставивши й узагальнивши. Зміст логічних задач може відбивати певні суспільні явища, життя природи. Далі наводимо приклад.

Мета: Вчити будувати міркування за структурою: теза – аргументи –

висновок; користуватися мовними засобами зв'язку структурних частин міркування, висловлюючись за схемою: *«Я думаю.., тому що...» «Тому...» «Я вважаю.., бо...» «Ось чому...»,* формувати в дітей уміння встановлювати залежність поведінки тварин та комах від пори року.

«Восени в Зайчихи-мами з'явилось маленьке зайченятко. Росло воно веселе, жваве. Одного разу зайченятко познайомилося з метеликом, гусінню та ведмежатком. Всі вони потоваришували, гралися й веселилися до самих холодів, Настала зима. Прийшло веселе свято Нового року. Зайченятко вирішило запросити своїх друзів на це свято. Але нікого в лісі не знайшло. Чому ?»

У процесі роботи з дітьми вихователь має обов'язково подавати зразки текстів-міркувань для наслідування, в яких простежується композиція, показано способи зв'язку фраз і смислових частин.

Малята

Чому вранці діти поспішають до дитячого садка? Тому що в дитячому садку їх чекають друзі – весело разом бігати, грати.

Тому що з Вірою Іванівною вони підуть дивитись, як будують великий будинок.

Тому що Оля, Сашко, Оленка та інші діти поливатимуть квіти, годуватимуть рибок, доглядатимуть за щиглем. Щиголь у клітці

літає, чекає на дітлахів. їм потрібно почистити клітку, помити годівницю й насипати зерняток.

Бо Віра Іванівна розповість цікаву казку, принесе нові книжки з картинками.

Ось чому діти вранці поспішають до дитячого садка.

(Н. Калініна)

Основною організаційною формою навчання старших дошкільників міркувати є заняття. Наводимо фрагмент заняття. *Тема:* «Чому і Тому». *Мета:* Викликати в дітей інтерес до запитання *«чому?»* Пояснити, що відповідаючи на запитання *«чому?»* людина міркує. Ознайомити дітей зі

сполучним словом *«тому що».*

Хід заняття:

Вихователь. – Діти, а чи знаєте ви, яке слово найдопитливіше, найцікавіше в світі? Ось послухайте вірш, в якому це слово часто зустрічається.

Батьки-Чомучки

Ну і мама – Та чому в шкарпетках різних?
Ну і тато! – Ти чому такий непослух?
Наче справжні дошкільнята! – А чому не стелиш постіль?
Нічогісінько не знають – Ти чому це вірш не учиш?
смішно і сказать комусь – А чому портфель без ручки?
бо щодня мене питають – І чому такий синець?...
лиш одне: «чому?» й «чому?»... – Ох! Настане мій кінець!
– Ти чому образив Віту? – Не поясниш їм ніколи,
–А чому отримав двійку? – хоч би й дуже захотів...
– І чому прийшов так пізно? – Треба їх віддать до школи –
хай питають вчителів.

(А. Костецький)

Вихователь. – Діти, яке слово-запитання вам зустрілося? Так, це слово «чому». Воно найдопитливіше в світі. Воно змушує і дорослих, і дітей постійно про щось дізнаватись. А ви знаєте, як називають дорослих і дітей, які постійно запитують інших «чому?» їх називають Чомучками. Ось і цей вірш називається «Батьки-Чомучки». Тож поясніть, діти, чому батьків у цьому вірші називають Чомучками.

(З допомогою вихователя дошкільники відповідають: «Батьків називають Чомучками, тому що вони постійно запитували сина «чому?»). (Сюрпризний момент: заходить Чомусик).

Вихователь. – А чи знаєте, діти, з яким словом товаришує Чомусик? Одного разу Чомусик зустрів інше слово – «Тому» (Заходить Томусик). Вони потоваришували і почали подорожувати разом. Тільки Чомусик про щось

запитає, Томусик зразу відповідає. Давайте послухаємо як вони між собою розмовляють. *(Вихователь читає оповідання М. Рибакова «Чомусик і Томусик». Це оповідання можна інсценувати).*

Жили-були Чомусик і Томусик. Бачать вони – котиться колода.

– *Чому вона котиться? – спитав Чомусик.*

– *Тому що вона кругла, – відповів Томусик.*

– *А чому б нам не зробити щось кругле? – спитав Чомусик.*

Почали тоді Чомусик і Томусик стругати, пиляти, і вийшло у них кругле колесо. Сіли вони на нього і покотились по землі. Котяться вони, котяться, бачать птах летить.

– *Чому він летить? – спитав Чомусик.*

– *Тому що у нього крила є, – відповів Томусик.*

– *Чому б нам не зробити крила ? – спитав Чомусик.*

Зробили тоді Чомусик і Томусик крила, і вийшов у них літак, і полетіли вони далі дивуватись.

Вихователь. – *Ось, діти, тому все робиться на світі, що є запитання «чому?» Тож будемо дружити з словами «Чому» і «Тому». Люди, які відповідають на запитання «чому?» – міркують, тобто пояснюють свою думку.*

Систематичне вправляння дітей у *висловлюванні стверджувальних і заперечних суджень, розпізнаванні істинних і хибних суджень,* на думку Н.В. Харченко, підвищує культуру міркування, робить дитяче мовлення логічним, послідовним, обґрунтованим. Завдання педагога полягає в тому, щоб діти звернули увагу на відмінність у цих судженнях. Так, вихователь пояснює дітям, що кожне судження може бути або істинним, або хибним. Більшість дітей розуміють смисл цієї характеристики і без особливих труднощів відповідають на запитання, оцінюючи істинність судження.

Наводимо фрагмент заняття. *Тема:* «*Судження істинні, хибні».*

Мета: Вчити дітей міркувати побудові складнопідрядних речень з підрядними сполучниками *бо, тому що, через те що.* Формувати вміння

висловлювати ствердні й заперечні судження, використовуючи слова *усі, кожен, будь-який, жоден, деякі;* розпізнавати істинні і хибні судження.

Матеріали: Картинка із зображенням п'яти-шести чорних котів, картинка із зображенням кількох дівчаток.

Хід заняття: Показуючи картинки, вихователь запитує: *«Діти, чи всі тварини на малюнку – коти?» («Так, на малюнку всі – коти»),*

– *Скажіть, чи всі коти чорні?(«Так, усі коти чорні»). Ви впевнені, що кожен кіт чорний? («Так, кожен кіт чорний»). А як ви думаєте, будь-який з котів чорний? («Так, будь-який з котів чорний»).*

(Так само відбувається розмова за іншою картинкою). *Усі (кожна, будь-яка)* – дівчатка. *Кожна (всі)* – з бантами. *У кожної* є намисто. *Деякі* дівчатка в червоних (зелених, синіх) платтячках.

Далі вихователь пропонує оцінити істинні чи хибні наступні судження:

Всі гриби уміють літати. («Ні, тому що жоден гриб не літає»). Всі тигри – смугасті. («Так. Усі тигри смугасті»). Всі смугасті тварини – це тигри. («Ні, тільки деякі смугасті тварини – це тигри. Адже зебра теж смугаста»).

Дівчатка часто ходять у платтячках. Дівчатка завжди ходять у платтячках. Метелики вміють літати. Жоден метелик не вміє літати. Деякі діти не люблять молока. Всі коти сірі. Деякі коти сірі.

Якщо діти розпізнають істинні і хибні судження, висловлюють стверджувальні і заперечні судження, проводиться робота з формування в них умінь та навичок висловлювати *висновки* (на основі двох поданих суджень).

Наприклад, вихователь дає пари суджень: *«Усі риби дихають зябрами. Щуки – це риби. Отже, щуки чим дихають..?»* (Спочатку педагог сам відповідає: *«Отже, щуки теж дихають зябрами»).*

Надалі вихователь добивається, щоб діти самостійно відповідали.

– *Деякі хлопчики люблять грати у футбол. Чи означає це, що всі, хто любить грати у футбол, хлопчики? (Ні, тому що деякі дівчатка також люблять грати у футбол).*
– *Усі тигри смугасті. Ця тварина теж смугаста. Чи можна бути впевненим, що це тигр. (Ні, не можна, тому що є тварини, які теж смугасті, наприклад зебра).*
– *деякі жаби зелені. Я зловила когось зеленого. Чи означає, що це жаба. (Ні, тому що це коник-стрибунець).*

Важливими умовами формування у дітей старшого дошкільного віку навичок і вмінь міркувати є: *організація змістовного спілкування* вихователя з дітьми та дітей між собою. Під час такого спілкування виникають ситуації, які потребують розв'язання певних проблем і змушують дитину послуговуватися пояснювально-доказовим мовленням. Для цього можна використовувати: працю дітей у природі *(в куточку природи вони визначають стан ґрунту й листя кімнатних рослин, з'ясовують для чого потрібно їх поливати; виявляють залежність росту й розвитку рослин від наявності вологи та світла*); спостереження за сезонними змінами в природі, пояснення зв'язків і залежностей у ній; обстеження предметів, їхніх ознак і властивостей *(«що тоне у воді і чому?» «з якої тканини шиють літній, зимовий одяг і чому?»);* конструктивно-будівельні завдання *(скласти за схемою конструкцію пояснити, як склав і що вийшло; збудувати міст через річку, залізницю і пояснити, які деталі брав і чому);* класифікацію ілюстрацій та картинок у книжковому куточку, групування їх; пояснення правил настільно-друкованих, рухливих, мовленнєвих і дидактичних ігор.

Забезпечення міжпредметних зв'язків (робота з формування навичок і вмінь міркувати повинна проводитися не тільки на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, а й на математичних заняттях, під час ознайомлення дітей з природою, з творами художньої літератури, на музичних заняттях). Такий підхід дає змогу цілеспрямовано й, головне, систематично розвивати мовлення дитини, логічність міркувань.

Організація спеціального навчання. На думку Н.В .Харченко, формувати навички та вміння висловлювати зв’язні міркування слід починати, спираючись на предметні дії та різноманітний наочний матеріал, а далі поступово переходити до завдань на словесній основі. Процес такої роботи може відбуватися у наступній логічній послідовності.

1. Створення проблемних ситуацій з опорою на наочний матеріал: розташування серії сюжетних картинок у певній послідовності залежно від розвитку сюжету, часу доби, пори року тощо (ігри типу «Розклади і поясни, чому так розклав», «Що спочатку, що потім і чому?»); виявлення невідповідності явищ, зображених на картинці, виділення нелогічних ситуацій (ігри типу «Нісенітниці в картинках»); виявлення та пояснення причинно-наслідкових зв’язків між об’єктами, зображеними на картинках з будь-яким змістом; класифікація картинок за родами та видами в іграх типу «Що зайве і чому?»; відгадування загадок з опорою на картинку.

2. Завдання на вербальній основі: бесіди за змістом творів художньої літератури з обговоренням учинків героїв, їхніх мотивів; евристичні бесіди; мовленнєві логічні задачі; відгадування загадок без опори на наочний матеріал; створення міркувань на запропоновану тему.

Серед *засобів формування навичок та вмінь* міркувати Н.В. Харченко називає такі: спілкування дорослих з дітьми; культурне мовленнєве середовище, правильне мовлення вихователя; художня література, зображувальне мистецтво, музика.

5.4. Формування навичок іншомовного мовлення

У сучасних соціально-економічних умовах дедалі більшого значення набуває вільне володіння іноземними мовами. Вивченню мов відводиться все більше навчального часу, і не лише в школах і ВНЗ, а й у дитячих садках. Але питання, з якого вікового періоду починати навчання іноземної мови, залишається дискусійним до цього часу. Ще в 1928 р. Л.С. Виготський у

статті «До питання про багатомовність в дитячому віці» полемізував з Ейнштейном, який, проводячи дослідження раннього дитячого білінгвізму, стверджував, що двомовність веде до збіднення рідної мови і навіть до розумової відсталості. Л.С. Виготський стверджував зворотне. На його думку, взаємодія різних мовних систем сприяє розумовому розвиткові дитини; дві або три мовні системи розвиваються незалежно одна від другої і тому не потрібен переклад; у ситуаціях утруднення дитина завжди може звернутись до рідної мови (Виготський, 1983).

Незважаючи на дискусії, з якого року життя дитини починати навчання, чи з трьох, чи з п'яти, чи з шести років, ми всі спостерігаємо цікавий феномен, як дитина природно – в грі і спілкуванні – оволодіває другою (іноземною) мовою, а точніше говорінням іноземною мовою. Дискусії не зупинили загального устремління батьків до раннього вивчення їхніми дітьми мов. Дитячий білінгвізм виникає також і в природних умовах, незалежно від організованого навчання, коли дитина виховується у багатонаціональних сім'ях, коли спілкується з дітьми різних національностей.

Двомовність – це психолінгвістичне явище, проблеми якого досліджуються у психологічному, лінгвістичному, соціальному та педагогічному аспектах. Очевидно, що саме багатогранність двомовності, недостатня його дослідженість, як багатьох інших пов'язаних з ним проблем, є причиною того, що в науці до цього часу не існує загальноприйнятого визначення цього явища.

По-перше, двомовність трактується як більш-менш вільне володіння двома мовами – рідною й іноземною. При цьому вчені відмічають, що двомовність починається тоді, коли рівень володіння іноземною мовою наближається до рівня володіння рідною. При однаково гарному володінні двома мовами людина може мислити на будь-якій з них. Таку двомовність називають повною (або адекватною). За наявності деяких розбіжностей у рівні володінням обома мовами, тобто коли людина вільно користується

кожною з них, але мислить на основі однієї, то це є показником неповної двомовності. Отже, вільним володінням іноземною мовою слід вважати лише таке, коли людина не тільки вільно спілкується, а й мислить нею.

По-друге, двомовність розглядається як уміння, як здатність користуватися засобами двох мов у різних сферах спілкування (побутова, наукова, ділова і т. ін.).

По-третє, терміном «двомовність» називають або володіння двома мовами й регулярне переключення з однієї мови на іншу залежно від ситуації спілкування, або володіння двома мовами та їх поперемінне використання залежно від умов мовного спілкування. Двомовність можна також трактувати і як простір, який починається з елементарного розуміння контактної мови і продовжується до зв'язного володіння нею.

З психологічного погляду, двомовність визначають як здібність індивіда або нації (чи її частини) спілкуватися засобами двох мов.

Останнім часом з розвитком міжнародних контактів деякі люди не обмежуються лише рідною мовою. Вони читають, спілкуються, дивляться телепередачі, пишуть на двох, трьох мовах і більше. Стосовно таких осіб використовується терміни «полілінгвізм», «мультілінгвізм». Людей, які володіють багатьма мовами, називають поліглотами.

Яку дитину можна вважати білінгвом? Однозначної відповіді на це запитання немає. У психологічній науці існують такі погляди:

1) білінгвом вважають ту дитину, що може іншою мовою здійснити комунікативний акт, досягти взаєморозуміння; 2) двомовною називають дитину, яка однаково легко говорить і розмовляє як рідною, так й іноземною мовою. Дитина, що змушена в процесі мовлення мисленнєво формувати висловлення рідною мовою і тут же перекладати іноземною, не може вважатись білінгвом. На думку М.Р. Львова, лише повний набір «кроків» мовленнєвого акту – мовленнєва інтенція, підготовка змісту, вибір слів, граматичне маркування, кодовий перехід на акустичну форму мовлення – дає право дитині називатися білінгвом (Львов, 2002).

За визначенням Є.М.Верещагіна, людина, здатна використовувати в ситуації спілкування дві мовні системи – білінгв, а сукупність відповідних вмінь – білінгвізм. Людина, яка використовує тільки одну мовну систему, тільки рідну мову – монолінгв (Верещагін, 1969).

Науковці довели, що існує інтерференція мов, психологічний перенос засобів рідної мови на другу мову, якою дитина оволодіває. Такий перенос спостерігається і в граматиці, і в лексиці, і особливо у фонетиці. В психології відомий і такий факт, що фонетичний код ближче всіх інших до коду внутрішнього мовлення; його вплив на іншомовну фонетику долається особливо складно. Ось чому необхідне раннє навчання іноземної мови, коли звуки двох мов засвоюються паралельно як дві різні фонетичні системи, не впливаючи негативно одна на іншу. В такому випадку дитина не переносить вплив звуків однієї мови на звуки іншої мови, тобто не виникає інтерференції.

Існує і протилежне тлумачення: пропонується навчати іноземної мови дітей дошкільного віку лише тоді, коли вони повністю опанували звукову систему рідної мови.

Проте, згідно з психологічними дослідженнями, чим раніше починається вплив на дитину двох і трьох мов через мовлення на цих мовах, тим слабша інтерференція рідної мови, тим міцніша і стійкіша навичка; у період до трьох-п’яти років, коли зароджується мовне відчуття, тобто засвоєння мовної системи (того, що в ній закономірне), кожна з мов формує і має власну фізіологічну базу, які не перетинаються.

Англійська, німецька, французька мови відносяться до неблизькоспоріднених; російська й білоруська до близькоспоріднених. Однак факти свідчать, що в засвоєнні мов, різниця між якими майже не спостерігається, виникає більше утруднень – важко позбавитись акценту у вимовлянні, не помилятися в інтонуванні, у сполучуваності слів тощо.

Розпочинати вивчення іноземних мов у дошкільному віці доцільно ще й тому, що, в п’ятирічному віці мовний апарат дитини хоч і зміцнів, проте ще

зберіг свою гнучкість. Тому вивчення іноземної мови стимулює подальший нормальний мовленнєвий розвиток старшого дошкільника.

Думки на користь вивчення іноземних мов з п'яти-шести років висловлюють такі психологи-лінгвісти, як Н.В. Апурова, Н.В .Імедадзе, Є.І. Негневицька, М. Павлович та багато інших. Ці автори вбачають основу посиленого навчання дітей іноземної мови саме у специфіці їхніх психофізіологічних можливостей. Так, на думку У. Пенфілда, фізіологічна причина успіху навчання мови полягає у тому, що в цей віковий період мозок дитини має спеціалізовану здібність до навчання мови – здібність, яка втрачається з віком (Чернякова, 2002).

Методисти, які обстоюють ранню двомовність, констатують наявність у свідомості дитини-білінгва, особливо на початковому етапі навчання іноземної мови, процесу зіставлення іноземної і рідної мов. Таке зіставлення дає змогу дитині паралельно засвоювати дві мови за той період часу, протягом якого одномовна дитина засвоює лише рідну.

Н.В. Імедадзе на основі результатів експериментальних досліджень дійшла висновку, що в умовах двомовності розвиток мовлення шестилітньої дитини проходить дві стадії: 1) змішування мов; 2) виділення автономного функціонування двох мовних систем (Імедадзе, 1979).

В основі переходу з однієї мови на іншу лежить, на думку автора, закономірність диференціації наставлення. Тобто, чим більше диференційоване наставлення, тим легше відбувається перехід з однієї мови на іншу, тим рідші випадки змішування мов.

Іншої думки дотримуються Л.Б. Беккер, С.І. Гоздецька, Є.І. Матецька, які намагаються створити мовне середовище з самого початку навчання, рекомендують проводити заняття іноземною мовою зі старшими дошкільниками тільки іноземною мовою, й по допомогу до рідної мови звертатися лише в крайньому разі. Більше того, Є.П. Кутієва і Є.С. Царапкіна вважають, що вихователь взагалі не повинен говорити з дітьми рідною мовою, навчаючи іноземної. У дітей має скластися враження, що вихователь

не розуміє їхньої мови. Ці ж автори пропонують проводити уроки з малювання, співів, фізкультури іноземною мовою. Є.І. Матецька вважає, що проведення занять малювання іноземною мовою відкриває ще одну можливість навчати дітей, використовуючи унаочнення та самі дії дітей.

Важко погодитись з таким твердженням хоча б з тієї причини, що дитині ще важко зосереджувати свою увагу на виконанні декількох завдань одночасно. Але елементи фізкультури або співів так чи інакше повинні входити до структури роботи з формування навичок мовлення іноземною мовою.

Методику формування мовленнєвих навичок іншомовного мовлення дітей у дитячому садку запропонувала О.І. Чернякова (Чернякова, 2001, 2002). Згідно з цією методикою спеціальний фонетичний курс вилучається, оскільки здібність п’яти-шестилітніх дітей засобом імітації засвоювати складні звуки іноземної мови забезпечує повну автоматизацію звуковимови: на заняттях діти легко і точно повторюють і запам’ятовують навіть найскладніші звуки іноземної мови. Імітація є одним з найефективніших прийомів навчання дітей старшого дошкільного віку іноземної мови і формування навичок іншомовного мовлення.

Повторення за вихователем віршиків, скоромовок або окремих виразів, за О.І. Черняковою, – один з ефективних методів навчання фонетики іноземної мови. Це, як вважає дослідниця, пояснюється тим, що діти дошкільного віку сприймають звуки не ізольовано, а тільки в гамі звуків, тобто в слові. Крім того, якщо діти засвоюють звуковий ряд іноземної мови імітативним шляхом, то це є істотним засобом навчання дітей правильної – нормованої вимови.

Також в основу навчання п’яти-шестилітніх дітей іноземної мови пропонується покласти комунікативний метод – безпосереднього спілкування з дітьми іноземною мовою. Заняття рекомендовано проводити двічі на тиждень, та ще раз на тиждень. Крім основних занять, потрібно окремо спеціально працювати з дітьми над їхньою правильною

звуковимовою. Аби дітям було цікаво й щоб вони краще засвоювали мовний матеріал, доцільно чергувати мовленнєві вправи з фізкультхвилинками або співами. Чисельність групи під час занять не повинна перевищувати 12-13 дітей, щоб кожна дитина мала змогу брати активну участь в мовленні. Слід враховувати не тільки вік дитини, а і її здібності, щоб кожна підгрупа була' однорівневою і за знаннями, і за працездатністю. Це забезпечить рівномірний темп занять й активність усіх дітей.

У процесі навчання іноземної мови О.І. Чернякова пропонує виділяти три етапи:

1-й етап. Ознайомлення зі значеннями мовних одиниць – простих (дитина дізнається, як предмет, явище чи дія називаються іноземною мовою) і *складних* (слів-речень).

Складання дітьми речень з двох-трьох слів сприяє синтаксичному засвоєнню мови – у вигляді граматично об'єднаних в одне семантичне ціле окремих мовних одиниць.

Прикладами цих речень можуть слугувати фрази з такими складниками: а) звернення до людини та наказ виконати певну дію *(Bob, play!);* б) наказ виконати дію та об'єкт дії *(Take the ball!);* в) наказ рухатися та напрямок (мета) руху *(Go to the table! Come to me*!); г) суб'єкт дії та дія, яку він виконує *(Ann is playing, Sam is sleeping).*

2-й етап. Пасивне мовлення – усвідомлене запам'ятовування словесного виразу способом багаторазового зіставлення дитиною значущої мовної одиниці з відповідними предметами та явищами реальної дійсності (без допомоги рідної мови).

3-й етап. Активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні: в діалогах, монологах, у ситуаціях спілкування. Це визначає рівень сформованості мовленнєвої навички.

Навчаючи дітей іноземної мови, створюють такі умови, щоб матеріал засвоювався природно, щоб вони вчилися легко, з інтересом і бажанням, без зайвого перенапруження емоційно-вольових та інтелектуальних сил.

О.І. Чернякова склала рекомендації щодо вдосконалення процесу навчання іноземної мови (англійської):

1. Щоб полегшити дитині процес навчання іноземної мови, слід максимально наблизити його до природного процесу засвоєння рідної мови.

2. Можливість чути іноземне мовлення у дошкільнят украй обмежена. Здебільшого це час, відведений для занять. Тому протягом заняття педагог має намагатися *якомога більше розмовляти іноземною мовою, звівши вживання рідної до мінімуму, і в такий спосіб створювати для дітей мовленнєве середовище.* Спочатку рідною мовою проводяться вступні бесіди, пояснюються елементарні граматичні завдання, повідомляються правила гри. Згодом, коли дитина розумітиме значення окремих слів та граматичних форм, спілкуватися з нею бажано переважно іноземною мовою.

3. На початку навчання педагог повинен дуже вдумливо поставитися до добору лексики в процесі спілкування з дітьми: вона має бути *конкретною та максимально зрозумілою* дошкільнятам.

4. Здійснювати навчання слід не лише на заняттях, а й на прогулянці, під час гри.

5. Успішність оволодіння іноземною мовою залежить від фонетичної правильності мови дитини. Тому важливо знати, коли дитині краще починати опановувати фонетичну будову нерідної мови. Малята краще засвоюють фонетику іноземної мови тоді, коли правильно артикулюють звуки рідної мови. Темп та обсяг опанування цих навичок є суто індивідуальним для кожної дитини. Але загалом до чотирьох-п’яти років усі діти (за винятком тих, що мають якісь вади) навчаються чіткої звуковимови. Отож *вік п’ять років дослідниця вважає оптимальним для засвоєння фонетики іноземної мови.*

6. Не варто виконувати з дошкільнятами спеціальні фонетичні вправи на вимову звуків, яких немає у рідній мові. *Діти краще їх засвоюють, розучуючи слова з цими звуками.* Тільки в тому разі, коли дитина протягом тривалого часу не може опанувати правильну звуковимову, слід

попрацювати з нею індивідуально, запропонувавши певні фонетичні вправи. Здійснювати це слід у той самий спосіб, що й під час засвоєння звуків рідної мови.

7. Подаючи на заняттях певний матеріал, *кожне нове слово потрібно пов'язувати з конкретним образом.* Такий підхід зумовлений особливістю мислення дошкільнят: у малих дітей воно конкретне. Отже, на початковому етапі опанування мови малята засвоюють її переважно наочно, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Тому методика навчання дошкільнят лексики нерідної мови ґрунтується здебільшого на предметній чи картинній наочності. Завдяки цьому зникає потреба в перекладі іноземної лексики, що прискорює процес навчання, привчає дитину «мислити» відразу іноземною мовою, сприяє вільному та легкому засвоєнню нових слів. Крім того, це дає змогу багаторазово повторювати нову лексику, вводити її у власне мовлення (використовувати у відповідях на запитання, під час вивчення віршів, переказів, бесід або ігор).

Іноземну мову, як і рідну, дитина запам'ятовує двома способами: *прямим* – безпосереднім зіставленням значення та звучання слова з предметом (явищем, дією) реальної дійсності, що його цим словом названо, та *непрямим* – через здогадування про значення слів та словосполучень на основі базових знань. Причому за використання другого способу дитина оволодіває значно меншим обсягом лексики, і процес цей триваліший. Уживання цих слів та зворотів передбачає не заучування, а розуміння їх значень після багаторазового повторення в однакових ситуаціях протягом кількох занять. Поступово дитина починає сприймати і розуміти їх не лише в контексті, а й поза ним, і потім вживати в своєму мовленні (пасивна лексика поступово стає активною). Так, непрямим способом дитина засвоює привітання та накази вихователя, пов'язані із заняттями чи грою.

Лексику іноземної мови пропонується поділяти на групи залежно від ступеня її складності для запам'ятовування. Якщо діти знаходять схожість у звучанні між новими словами і вже відомими їм (у тому числі зі словами

рідної мови), вони легко їх засвоюють. Наприклад,

— майже відразу запам’ятовуються лексеми, схожі за звучанням на слова рідної мови: *mother, sister, son* та ін.;

— легко засвоюються назви міст: *London, Paris, Rome* тощо;

— діти добре запам’ятовують слова, у складі яких є одне знайоме слово-основа: *grandmother, grandfather, stepmother* тощо;

— і навпаки, засвоївши складне слово з незнайомими основами, дошкільнята легко запам’ятовують значення кожної з них окремо. Наприклад, після опанування слова «football», діти швидко запам’ятовують: *foot – нога, ball – м ’яч.*

8. У процесі вивчення іноземної лексики вихователеві рекомендовано допомагати дітям знаходити зв’язки між новою та вже відомою лексикою.

9. Досвід експериментального навчання О.І.Чернякової показує: чим довше діти навчаються мови, тим краще вони запам’ятовують нову лексику. Отже, збільшується кількість нових слів, засвоюваних дошкільнятами протягом одного заняття. Такий прогрес зумовлений тим, що в малят поступово збагачується словниковий запас, і розвивається обсяг пам’яті. Тому *на різних етапах навчання дітей іноземної мови використовується дидактичний мовний матеріал різної складності за одночасного збільшення кількості нових слів.*

10. Не всі дошкільнята однаково легко запам’ятовують нову лексику. Тому *нові слова і вирази повторюються протягом кількох занять* і перехід до вивчення наступної теми стає можливий лише тоді, коли переважна кількість дітей вже засвоїла попередній матеріал.

Дитина не відразу починає використовувати нові слова у своєму мовленні. Цьому передує копітка робота вихователя: введення іноземної лексики у структуру словосполучень і речень, тобто ознайомлення старших дошкільнят з граматичною будовою іноземної мови (Чернякова, 2001, 2002).

РОЗДІЛ VI
РЕФЛЕКСИВНА ПСИХОЛІНГВІСТИКА У НАВЧАННІ Й РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З УРАХУВАННЯМ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ

6.1. Специфіка засвоєння «житейських» мовних понять у дітей старшого дошкільного віку до початку спеціально організованого навчання рідної мови в школі

Засвоєння рідної мови й розвиток усного мовлення починається в дитини досить рано і відбувається у процесі спілкування з дорослими. Уже протягом першого року життя дитина постійно чує звернене до неї мовлення; сприйняття мови дорослих значно активізує та випереджає процес говоріння,

розвиває слух і готує дитину до самостійної артикуляції за методом інтуїтивної імітації. Завдяки цій практичній підготовці дитина в середині другого року життя починає повторювати мовленнєві звуки, а також називати окремі предмети. З подальшим розвитком здатності називати речі навколишнього середовища, мовлення поступово набуває розгорнутого, зв'язного характеру, і вже до чотирьох-п'яти років усне мовлення дитини, яка багато спілкується з дорослими, стає досить синтаксично розвинутим, достатнім для задовільного контактування із зовнішнім світом (Лурія, 2002).

Проте ні одна дитина, що гарно говорить, без спеціального навчання майже не усвідомлює тих семантико-граматичних законів та способів, за допомогою яких здійснюється її говоріння – мовлення (О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Л.П. Федоренко, Р.О. Якобсон). Вона не знає, які рухи мовленнєвого апарату дають змогу їй артикулювати слова, не знає, що її мовлення складається з окремих мовних одиниць, що поєднуються за словозмінними, словотвірно-морфологічними та синтаксичними нормами, а експліковані *правила* описової граматики з побудови усного мовлення стають предметом її уваги й усвідомлення лише в школі під час вивчення граматики рідної мови, якою дитина на практичному рівні давно користується.

Усне мовлення засвоюється переважно методом «живого наслідування», – орієнтування на мовлення дорослих, тоді як артикуляція дошкільника ще довго залишається неусвідомленою ним. Під час говоріння дитина завжди завважує лише зміст свого мовлення, має справу з предметами та образами, що безпосередньо сприймаються, або думками, які вона хоче реалізувати в мовленні, і лише в окремих випадках замислюється, як треба вимовити те чи інше слово.

Спостереження, проведені Л.І. Божович, О.Р. Лурія, Н.Г. Морозовою та ін., показали, що дошкільник, який гарно володіє усним мовленням, не може легко виділити окремі слова, з яких складається його мовлення, а тим більше усвідомити звуки, з яких складаються вимовлені слова. Зазвичай дошкільник, що вимовляє ту чи іншу фразу, усвідомлює предметний смисл сказаного, але

ще не сприймає ті окремі слова, що складають синтаксичну одиницю. Дитина помічає не слова (лексичні одиниці мовлення), а речі, про які йдеться (одиниці смислу). Так, підраховуючи слова в реченні *«В кімнаті стояли два стільці й диван»* діти відповідали: *«Три: два стільці й диван».* Аналогічна ситуація затруднення спостерігається тоді, коли дитині пропонується сказати, з якого звука починається задане слово, або коли вона має зрозуміти, в яке слово вкладається ряд ізольовано представлених звуків. У першому випадку дитина виділяє будь-який звучний звук або наголошений звук (чи склад) і заявляє, що слово *«коса»* починається зі звука *а.* Дитина ще довго вчиться виділяти ненаголошені голосні й звукосполучення приголосних. У другому випадку вона вслуховується у звучання запропонованих їй звуків та шукає у них безпосереднє значення; тому дитина в три-чотири роки, якій пропонувалось сказати, яке слово утворюють звуки «*м-а-м-а»,* чує їх як мукання і говорить *«корова»* (Божович, 1997; Лурія, 2002).

Щоб змістити увагу дитини зі смислу мовлення на звуковий склад слів, потрібна метамовна підготовка, зокрема звуко-буквенний аналіз, що є метою перед-букварного та букварного періодів (Ельконін, 1980).

Усне мовлення дитини до початку навчання у школі, як уже зазначалося, залишається неусвідомленим, мимовільним, інтуїтивно-наслідувальним, спонтанним. Осмислюються лише предметний смисл фраз і загальна смислова картина речення (чи цілого висловлення) і частково смисл різних (логічні, атрибутивні, обставинни тощо) відношень, що виражені в монолозі за допомогою словосполучень та речень. Нагадаємо, що осмислити (але неусвідомити!) – означає співвіднести мовні одиниці (вимовлені слова, словосполучення, речення) з реальною дійсністю, зрозуміти, що вони позначають в предметному світі, про що ідеться у висловлюванні (див.: 1.2.).

Водночас останні психолінгвістичні дослідження свідчать про те, що вже в дитини дошкільного віку спонтанно виникає рефлексія над мовою і мовленням, яка тлумачиться у психолінгвістиці як «несвідомий контроль».

Метамовні прояви в дітей дошкільного віку досліджувала Т. Тульвісте,

яка виявила й детально описала різні погляди вітчизняних та зарубіжних психологів щодо часу й причин виникнення у дітей здатності до рефлексії над мовою і мовленням. Так дослідниця з'ясувала, що прихильники ранньої появи метамовних здібностей пов'язують їх з набуттям дитиною мовлення; інші автори – із загальними змінами в когнітивному розвитку, зі змінами в способах обробки інформації, вважаючи, що пришвидшений розвиток метамовних процесів наявний у дошкільному віці (з четвертого до восьмого року), або пізніше. Деякі дослідники вбачають причину виникнення метамовних здібностей у розвитку навичок читання і письма.

Різниця у поглядах дослідників, за Т. Тульвісте, зумовлена тим, що, по-перше, в дослідах від дітей вимагалось усвідомлення різних аспектів мовлення (фонологічної, синтаксичної, прагматичної сторін мовлення або відмінних параметрів слова). Всі ці різнорівневі аспекти мови й мовлення, на думку Т. Тульвісте, доступні для сприйняття у різні вікові періоди, оскільки усвідомлення їх виконує різні функції з погляду мовленнєвого й загального когнітивного розвитку дитини. По-друге, причиною розходжень у думках щодо віку й причин появи метамовних проявів є те, що при усвідомленні мови й мовлення, як і при осмисленні будь-яких процесів, мають місце різні рівні цього процесу. По-третє, прихильники раннього прояву метамовних здібностей спираються на комунікативні дані в дітей; представники інших підходів та обґрунтувань будують свої дослідження на вербальних поясненнях дітей, на оцінках деяких елементів мовлення і мови.

Дитячі спонтанні спостереження над мовленням зовнішньо проявляються у наступному: дитина виправляє помилки у власному і чужому мовленні, в репліках у мовних іграх; змінює висловлювання залежно від ролі в грі чи висловлювання співрозмовника; пов'язує стиль мовлення з ролями і ситуаціями (говорять так, як лікарі, водії, вихователі); при створенні власних текстів різного типу наслідує особливості мови казок і дитячих авторських оповідань; завважує, наскільки гарно і точно (або неповно і неточно) співрозмовники передають інформацію, коли повідомлення бездумні або в

них відсутня головна думка; осмислює незрозумілість висловлень; помічає типові слова і висловлення у розмові дорослих; змінює свої мовленнєві висловлення залежно від віку співрозмовника (навіть чотирирічні діти в розмові з дволітніми малюками користуються короткими і простими реченнями, ніж при розмові з однолітками або з дорослими); відчуває невдалу комунікацію і за потреби не тільки повторює, а й змінює свої висловлення тощо. Маленька дитина здатна усвідомлювати прагматичну сторону мовлення, хоча й на прихованому рівні. Розуміння прагматичного боку мовлення важливо для усної комунікації дитини, її соціалізації, набуття соціальних ролей та контролю над своєю спонтанною мовленнєвою поведінкою.

Метамовні процеси дітей у процесі комунікації відбуваються на рівні неусвідомленого контролю і регулювання свого мовлення. Метапроцеси ж пов'язані з мовною дійсністю і проявляються у вербальних поясненнях дітей, оцінюваннях деяких елементів мови, в дефініціюванні «слова», «речення», «звука» тощо. Якщо для усної комунікації вистачає окремих спонтанних метамовних проявів дитини лише в галузі мовлення, тобто в оволодінні мовленнєвими навичками, то для опанування мовленнєвих умінь (усвідомлених дій) потрібні метамовні здатності, щоб розрізняти слово і денотат (предмет), словосполучення і речення і відповідне відношення дійсності (позамовна реальність).

Виникнення таких металінгвістичних здібностей пов'язане з когнітивним розвитком дитини, виникненням рефлексії над мовленням і об'єктивації мови. Саме спонтанна метамовна здатність дитини створює передумови для усвідомлення знань про мову й мовних понять, на тлі яких формуються мовленнєві вміння. Завдяки останнім і багаторазовим вправам з їх застосування виробляються вторинні мовленнєві навички як результат автоматизації мовленнєвих дій, (Калмикова, 2008, 2011), *«вторинно автоматизовані дії»* (мовленнєві навички) (Якубинський, 1928).

Вторинні-автоматизовані мовленнєві навички відрізняються від

первинних-інтуїтивних – дитячих мовленнєвих навичок (формуються мимовільно, ненавмисно, неусвідомлено) тим, що *в їх основі лежать експліковані мовні знання (переважно процедуральні), мовні поняття й усвідомлений спосіб дії побудови* мовлення за законами мовної норми, а не мовного відчуття, як це спостерігається на дошкільному етапі засвоєння мови. Багаторазове усвідомлене використання мовних засобів у мовленні та дотримування мовної норми стимулює автоматизацію мовленнєвих дій і вироблення вторинних мовленнєвих навичок, які утворюють «...вторинно-автоматизовані діяльності, що виникають із свідомих через повторення, вправи і звички ...» (Якубинський, 1928: 52–53).

Рефлективне ставлення до *мови,* металінгвістичні здібності у дитини дошкільного віку на відміну від свідомої рефлексії над *мовленням* виявляється у тих перших спонтанних *мовних узагальненнях,* які існують у формі так званих житейських понять, або метамовних проявів, що виникають ситуативно чи штучно спонукаються дорослими в процесі навчання, зокрема під час мовної підготовки дітей до школи.

Термін «житейські» поняття у вітчизняній психології уперше використав Л.С. Виготський. Згідно з його поглядами «житейські» поняття фрагментарні, не систематизовані у свідомості дитини, яка не здатна довільно і свідомо оперувати ними. Розвиток «житейського» (виробленого на побутовому рівні) поняття має досягати певної стадії, щоб дитина взагалі змогла сприйняти, засвоїти наукове поняття й усвідомити його. «Житейські» поняття важливі «у сфері спонтанного, ситуаційно осмисленого, конкретного застосування, у сфері досвіду й емпіризму» (Виготський, 1983: 262–263).

Водночас Л.С. Виготський зазначав, що на стадії формування і функціонування «житейських» понять існують узагальнення не тільки емпіричні, застосовувані лише спонтанно. Він багато говорив про «перший абрис дитячого світогляду», про те, що у дошкільному віці «... закладається загальне уявлення про світ, про природу, про суспільство, про самого себе» (Виготський, 1968 : 130).

Відмінність їх, за О.О. Леонтьєвим, від справжніх, наукових узагальнень не тільки й не стільки в тому, що на стадії «житейських» понять ми маємо справу з формальними узагальненнями, а на стадії наукових – зі змістовими узагальненнями. Більш вагома їх «ситуаційна» осмисленість, поєднаність цих узагальнень з ситуацією, центром якої є сама дитина. Узагальнення дошкільника, або «загальні уявлення», за Л.С.Виготським, дають змогу йому «вирвати предмет мислення з конкретної часової і просторової ситуації, в якій він перебуває» (Виготський, 1968:130). Але цей предмет, продовжує думку О.О. Леонтьєв, залишається у межах ситуаційних зв'язків, хоча й по-своєму узагальнених (Леонтьєв, 2001).

Дитина від реальної ситуації переходить до уявної ситуації, у неї формується, за Д.Б. Ельконіним, «образ дії» (Ельконін, 1980, 1989). При цьому уявлювана, узагальнена ситуація, те значення, яке дитина вкладає у цю ситуацію, дають змогу їй втілювати задум, рухатися від думки до ситуації, а не від ситуації до думки.

Знання дитини про світ, її образ світу може бути ситуативним і відповідно фрагментарним, проте безпосереднім, ціннісно й мотиваційно значущим – і позаситуативним, логічним однак поза-особистісним, світом абстракцій, що є психологічно збідненим (Леонтьєв, 2001).

По-перше, образ може бути продуктом оперування конкретно-чуттєвими об'єктами на емпіричному рівні. І таке емпіричне узагальнення інколи може бути в чомусь досконалішим, розвинутішим, ніж змістове. Але, по-друге, образ може бути носієм предметного значення, яке, як і вербальне, відображає основні, системоутворювальні, внутрішні відношення і зв'язки предметів, а тому виходить за межі змісту узагальнених, чуттєвих уявлень, ставати теоретичним поняттям, залишаючись при цьому чуттєвим утворенням. Саме предметні значення є будівельним матеріалом образу світу дитини.

За Л.С.Виготським, специфіка наукового поняття порівняно з «житейським» у тому, що момент появи наукового поняття починається зі

словесного визначення, з операцій, що з ним пов'язані (Виготський, 1982). На думку О.М. Леонтьєва, наукове поняття можливе, коли спонтанне ставиться у дискурсивний контекст. В основі наукового поняття, яким оволодіває дитина, завжди лежать системність і усвідомленість.

Класики вітчизняної психології завжди підкреслювали, що наукові поняття не слід протиставляти «житейським», хоча спосіб засвоєння їх різний і деякою мірою протилежно спрямований. Для засвоєння наукових понять необхідні сформовані «житейські» поняття, фрагментарні й не систематизовані в свідомості дітей. Наукові поняття, за Л.С. Виготським, проростають вниз через «житейські», які, в свою чергу, проростають уверх через наукові (Виготський, 1982).

Для рефлексивної психолінгвістики дуже важливо з'ясувати, як діє механізм спонтанного формування мовних «житейських» понять і металінгвістичної здатності, і які оптимальні шляхи переходу від мовних «житейських» до мовних наукових понять, як забезпечити нерозривність спонтанного «житейського» й наукового, теоретичного знань.

Урахування «житейських» мовних знань дітей особливо актуальне в навчанні рідної мови, оскільки воно, по суті, спирається на майже повністю сформовану природним шляхом «систему психолінгвістичних одиниць», «спонтанну рефлексію над рідною мовою» (феномен «*вичленування*») й несвідоме «відчуття мови» (Леонтьєв, 1969).

Як показали власні дослідження, а також розвідки, виконані під нашим керівництвом, що присвячені вивченню стану мовних понять у дітей, джерела генезису мовних понять сягають молодшого дошкільного віку (Дем'яненко, 2003; Калмикова, 2000, 2001). Поняттями «звук», «слово», «речення», «висловлення», «текст» діти починають оперувати, оволодіваючи ними, як у спонтанній активності, заповнюючи їх зміст суб'єктивно, кожний суто індивідуально залежно від ситуації, в якій вони сприймають або використовують в мовленні відповідне слово-термін, так і в процесі традиційно організованої у ДНЗ роботі над зазначеними дефініціями. Такі

дитячі поняття, як свідчить досвід нашої роботи, мають «житейський» характер, вони засновані на фрагментарних, несистематизованих знаннях, неістотних, формальних ознаках, ситуаційних узагальненнях, на результатах спонтанної рефлексії дитини над мовою і мовленням.

Наші спостереження і дослідження свідчать і про те, що діти старшого дошкільного віку при використанні відповідних (психолінгвістично обґрунтованих) методик, здатні опановувати й наукові мовні поняття, які ґрунтуються на змістовних узагальненнях, словесних визначеннях, системності й узагальненості з опорою на «житейські», емпіричні знання, мовленнєвий досвід – систему навичок говоріння й аудіювання.

Більшість існуючих сьогодні методик роботи над мовними поняттями в ДНЗ не орієнтовані на пропедевтику метамовних узагальнень, не забезпечують формування в дитини здатності до свідомої рефлексії над мовою, а тому й не сприяють своєчасному та цілеспрямованому проростанню «житейських» понять «уверх до наукових».

С.Д. Дем'яненко виконала дослідження з виявлення того, як п'ятирічні діти розуміють мовне поняття «звук», наскільки усвідомлено ним володіють; чи доречно експлікують цей термін в мовленні (Дем'яненко, 2003).

У ході опитування дітям давалось запитання: *«Що таке звук?».*

А) Відповідаючи, діти пов'язували це поняття із сприйманням подразнень слуховим аналізатором: *«Слухаєм звуки», «Говоримо звуками», «Звучать звуки», «Спів», «Це те, що говорять».* Такі відповіді давали 20% опитуваних дітей. Б) Інша частина дітей відповідала: *«Це слова», «Речення».* Кількість таких дітей становила 12%.

В) 54% опитуваних дітей не відповідали на запитання, кажучи «Не знаю», або мовчали, задумувались, знизували плечима. Г) 14% дітей опитуваної групи відповідали: *«Звук ми вимовляємо», «Із звуків складається мова», «Звуки це те, що ми вимовляємо», «Звуки ми вимовляємо й чуємо».*

Опитаних дітей умовно було поділено на чотири групи: 1. Діти, що мають достатній для подальшого усвідомлення наукового поняття рівень

сформованості мовленнєвого «житейського» поняття «звук» (Г). 2. Діти, які володіють поняттям завдяки своєму мовленнєвому досвіду відтворення і сприйняття звуків і слово-термін «звук» пов'язують саме з цією практичною діяльністю на заняттях у дитячому садку (А). 3. Діти, в яких відсутні досвід рефлексії над мовою та «житейські» мовні знання, необхідні для усвідомлення поняття «звук». Ці діти асоціативно пов'язують «звук» з власного практикою говоріння, з іншими словами-термінами (Б).
4. Дошкільники, які взагалі, не мають ніяких уявлень про звук (В).

Щоб з'ясувати, наскільки дошкільники усвідомлено засвоїли поняття «звук» та здійснюють рефлексію над мовою, дітям першої та другої груп (А, Г) пропонувались наступні завдання: 1. «Який тобі звук подобається, коли він звучить? Вимов його». 2. «Прослухай уважно (називається). Як цей «звук» називається?» 3. «Покажи, якою буквою ти позначиш цей звук (вимовляється)». 4. «Які звуки тобі подобається слухати? Які не подобається? Чому?» 5. «Які звуки тобі більше подобається вимовляти?» 6. «З якими звуками тобі подобається гратись?»

Було виявлено, що дошкільники в основному називають звуки, які позначаються голосними буквами *«а», «е», «і», «о»:* «Голосні подобаються, з ними можна гратись, співати», «Із звуком *«о» бо схожий на бублик з маком», «гуде паравоз – у-у-у»* та приголосними буквами *«м», «в», «к».* Із приголосних називали ті звуки, з якими найбільше подобається гратись: *«ш-ш-ш – дме вітер», «трактор – р-р-р».*

На прохання *«Покажи букву, що позначає звук»* дошкільники зображували графічний знак, малювали пальцем на столі літеру «А», показували ротом звук «о», «писали умовні графічні позначення звуків: . – =.

Результати опитування свідчать про наявність у дітей «житейського» поняття «звук» та спонтанну рефлексію надзвуками. Коли пропонувалось їм сказати, що таке «слово», то вони пов'язували цей термін або з процесом говоріння *(«Це коли говоримо», «Слова в реченні, їх багато»),* або з реальними предметами, показуючи на стіл, олівець, книжки тощо. Такі

«житейські» ситуаційні узагальнення мають стати базою для подальшої рефлексії над мовою, формування у дітей усвідомлених, систематизованих узагальнень (Дем'яненко, 206).

При виконанні дошкільниками завдання, пов'язаного з аналізом усно вимовленого речення, Л.О. Калмикова перевіряла ступінь пізнання речення як одиниці усного мовлення. Результати відповідей дітей умовно розділено на кілька груп.

Діти, зараховані до першої групи, визначили вимовлену фразу як речення. Однак майже ніхто з них не зміг обґрунтувати своє судження. Одні з них говорили: *«Мені так здається, що це речення», «Я...ось...відчуваю...що це має бути речення».* Інші казали, що важко пояснити. Результати опитування показали, що судження дітей спирались на їхній практичний мовленнєвий досвід.

Більшість дітей другої групи аналогічно обґрунтовували своє рішення, вважаючи вимовлену фразу реченням, але не намагаючись аргументувати це твердження.

Були й такі діти, що визначили вимовлену фразу як не речення. До того ж, їхні висновки зроблено на підставі випадкових, не властивих реченню критеріїв: «Це не речення... це просто розповідь». «Це не речення, так сказано... тут без картинки». «Це не речення, це розповідь про пташок», «Це не речення, тут багато слів, а в реченні так не буває, коли багато слів. Потрібно, щоб два чи три слова». «Це речення, тут є слова» тощо.

Діти третьої групи при вирішенні цього завдання також не вважали вимовлену фразу реченням. При цьому утруднювались обґрунтовувати свої рішення. Запропоновані дітям завдання виявились такими, що не відповідали їхньому когнітивному розвиткові.

Отже, результати досліджень показують, що діти в старшому дошкільному віці засвоюють «житейські» поняття про мову (метамову). Це відбувається і в повсякденній діяльності дитини, і в її навчальній, яку спеціально організовують дорослі. Тобто перші узагальнення дітей, перші

«житейські» поняття щодо мовних одиниць можуть бути самостійними, спонтанно утвореними, а можуть бути й результатом навчальної діяльності, організованої дорослими, не завжди виправданої з психолінгвістичного й лінгводидактичного погляду. Метамовна робота над мовними поняттями має спрямовуватись на усвідомлення лише наукових мовних понять і ні в якому разі на формування хибних уявлень про мовні знаки. «Житейські», самостійні, спонтанно утворені поняття мають стати засадою для формування наукових. Але в реальній практиці важко знайти та встановити грань між самостійними узагальненнями й тими, що некоректно з лінгвістичного боку сформовані в дітей дорослими в процесі навчання. Якщо дитина оволодіває мовними поняттями (наприклад, «звук», «слово», «речення» тощо) без усвідомлення нею істотних ознак цих мовних одиниць, то такі поняття ґрунтуються в свідомості дітей на фрагментарних, випадкових, несистематизованих знаннях. Ось чому такі поняття навіть і після навчальної роботи, на жаль, потрапляють до розряду «житейських», а не наукових.

Так, оперування кількісними ознаками при визначенні речення пояснюється традиційною практикою дошкільної метамовної підготовки. На заняттях з розвитку мовлення у ДНЗ діти вперше сприймають термін «речення». Вони складають різні види речень за картинкою, на тему і т.д. Виконати дітям подібні завдання вкрай важко, адже їм пропонують побудувати таку мовну одиницю, структурних особливостей якої вони зовсім не знають або знають ще не досить в повному обсязі.

Вихователь навіть не припускає, що вимогою скласти речення він поставив перед дітьми водночас дві проблеми. Перша з них сформульована в прихованій для дітей формі, а саме: *1. Що ж таке речення? 2. Які його ознаки, враховуючи які можна скласти синтаксичну одиницю?*

Діти інтуїтивно розуміють лише одне, що для виконання поставленого перед ними завдання, потрібно розглянути картинку, сказати, що зображено на ній або розказати про головне, наприклад в природному явищі тощо.

Але правильна відповідь потребує усвідомлення як першого, так і другого запитання. І дитина, не знаючи суті терміна *«речення»*, починає відповідати. Але насправді вона відповідає на інтуїтивно усвідомлене запитання (дати інформацію) і тим самим водночас шукає відповідь на приховане запитання, так і не усвідомлюючи до кінця вирішення цього граматичного завдання.

Діти здійснюють пошук такого варіанта відповіді, добираючи слова, творячи різноманітні словосполучення, невеличкі розповіді, що складаються з двох-трьох речень, до тих пір, поки знайдена ними граматична форма відобразить суть речення. Згода чи незгода вихователя з відповіддю служить для дітей своєрідним індикатором, показником правильності вирішення прихованого завдання. Якщо дитина отримує згоду дорослого, то цей випадок береться за основу, за ознаку речення, і в подальшому синтаксичні структури асоціюються у дітей не з тією правильною граматичною формою, яку відшукала дитина, а з формами та видами робіт: за картинкою; за власним спостереженням природи; з відповідями на заняттях, коли їхні відповіді були визнані як правильні. Ось так і виникають доведення типу: *«Це речення, тому що за картинкою розглядається». «Речення – це коли на занятті говорять»* і т.д.

У практичній підготовці дітей до школи робота над реченням починається з виділення його з потоку мовлення. Проводиться вона так. Вихователь складає коротку розповідь з двох-трьох речень і повільно промовляє з невеликими паузами між синтаксичними одиницями. Потім за допомогою логічних запитань *(«про кого», «про що говориться»* та ін.) допомагає дітям визначити перше, друге та третє речення. Наприкінці робиться висновок: *«Коли ми розповідаємо про що-небудь, то говоримо речення».*

У цій роботі нібито враховано й інтонаційну, й смислову характеристики речення: між ними в розповіді були паузи, поставлені логічні запитання, незалежно від форми слова, були спрямовані на розкриття

змістової ознаки речення. Однак увага дітей не була зафіксована на цих головних ознаках, а вони самостійно виділити їх не змогли. До того ж зроблений вихователем висновок *«Коли ми розповідаємо про що-небудь, говоримо реченнями»* – знову не мав тих головних його характеристик. Цей висновок діти сприйняли як визначення поняття; він же є для дітей і єдиною ознакою цього поняття, з яким вони в подальшому пов'язуватимуть термін «речення». Наприклад: *«Речення тому, що ми розказували про дітей і про пташок». «Тут про годівничку говориться, про те, що її в саду повісили».* Не дивлячись на те, що робота в підготовчий період була спрямована на практичне засвоєння речення, у дітей сформувалось поняття, що ніяк не відображало повністю суті цього мовного явища.

При ознайомленні дошкільників зі словесним складом речень вони вчаться складати їх з двох-трьох слів, підраховують слова в реченнях. Подальше ускладнення цієї навчальної активності полягає в тому, що діти виділяють слова в чотирислівному реченні, вчаться називати їх послідовно й окремо, а також складають синтаксичні одиниці із заданої кількості слів. Щоб діти наочніше уявляли словниковий склад речення, застосовуються схеми: слова, зображені рисочками (на дошці, на папері), смужками на фланелеграфі. При підведенні підсумку заняття робляться наступні висновки: *«Про кожний предмет, про кожну людину, кожну тварину можна сказати реченням. Речення складається зі слів».*

Необхідність подібної інтелектуально-когнітивної роботи очевидна, загалом її можна схвалювати. Але якщо вона проводиться тільки з урахуванням кількісного критерію, способом підрахунку слів у реченні або побудови його за заданою кількістю слів, без опори на інтонаційні та смислові ознаки речення, то така практична робота створює передумови для формування первинного, неповного за своїм змістом поняття (за типом «житейського»).

Ось чому в дітей старшого дошкільного віку проявляється тенденція вирішувати метамовні завдання з урахуванням або тільки формальних, або

тільки смислових (чи тільки кількісних) ознак.

Така методика формування метамовних понять у ДНЗ, зокрема в роботі над реченням, не передбачала керівництво процесом синтезу в дітей усіх істотних ознак поняття та їх систематизацію й усвідомлення, не враховувала «...добре відомого в психології факту, що застосування слова-терміна, що не супроводжується керівництвом з наповнення його відповідним змістом, неминуче призводить до формування поняття за типом «житейського», до самостійних узагальнень, найчастіше неправильних» (Орлова, 1961: 41).

Одним з мовних понять, яке навіть щодо термінології важко сприймають старші дошкільники, є текст, висловлювання. Як показали дослідження, в дітей п'яти-шестирічного віку вже в ДНЗ формують хибні, поверхові, неточні уявлення про ці метамовні поняття. Діти на запитання: *«Як ти розумієш, що таке текст, висловлення?»* давали такі відповіді: *«Це багато слів», «Тексти – це книжки», «У газеті», «Текст – це текст», «Це коли багато речень».* Деякі діти взагалі не відповідали на запитання. 18% дітей опитуваної групи відповідали, що текст – це Казка, Оповідання. Тобто відповіді дошкільників ґрунтувались а) на ситуаційних асоціаціях, які відтворювали або життєвий досвід, або результат некоректного побіжного навчання, ґрунтувались на неістотних ознаках; б) на основі лише власних спостережень і узагальнень дітей.

Самостійні ситуативні мовно-понятійні узагальнення дітей («житейські») зазвичай є результатом самостійної неусвідомленої спонтанної рефлексії дитини над власного мовою, а тому ці («житейські» поняття) найближчі мовленнєвому досвідові дошкільника й випливають з нього. Ось чому подібні «житейські» поняття цінні для подальшого опанування наукових понять, для «проростання наукових вниз через «житейські» (Виготський, 1982).

Якщо методика роботи над поняттями метамови орієнтує дитину на усвідомлення поодиноких неістотних ознак мовних одиниць, то в дитини утворюються хибні штучно-сформовані «житейські» поняття, далекі від її

мовного й мовленнєвого досвіду, мовного відчуття і неусвідомленої, мимовільної ненавмисної рефлексії, що спонтанно виникає у процесі говоріння і сприйняття дитиною мовлення людей, що поруч.

Саме тому слід виділяти *природні «житейські» поняття* – важливі, цінні для подальшого навчання дитини й *штучні «житейські» (хибні) поняття,* що сформовані засобами недосконалих, некоректних з боку педагогів методик. Штучні «житейські» поняття виявляються непридатними для наступного засвоєння дитиною наукових понять: їх усвідомлення і систематизації. Розвиток житейських понять у дітей здебільше не досягає такого рівня, щоб дитина змогла засвоїти наукове поняття. Розвиток «житейського» поняття здійснюється лише природним поступовим шляхом, достатньо тривалим і досконалим – емпіричним і наближеним до умов мовленнєвого й когнітивного розвитку дитини. Допомогти їй дитині вичленувати в її мовленні майже повністю сформовані психолінгвістичні (оперативні, мовленнєві) одиниці, забезпечити рефлексію над ними, створити умови для початкового усвідомлення і розуміння їх в зіставленні з мовними та психологічними одиницями – ось ті головні завдання, які мають бути виконані для мовленнєво-мовного розвитку кожного дошкільника. Зазначимо, що психолінгвістичні «оперативні» одиниці – це мовленнєві одиниці. Вони у дитини повністю не співпадають з мовними одиницями «мовним стандартом», оскільки одиниці мовлення – це смислові блоки породження мовлення які не завжди складаються в унормовану структуру (див. :1.1.).

6.2. Оптимізація мовних та метамовних засобів мовленнємовного розвитку дітей

У зв’язку з необхідністю забезпечення на теоретичному і практичному рівнях перспективності в навчанні дошкільників потрібно оптимізувати засоби їхнього мовленнєво-мовного розвитку. Тому важливо простежити,

якою мірою задовольняє цю вимогу сучасна система мовно-мовленнєвої підготовки дошкільників – майбутніх учнів, а також довести необхідність *розрізнення* функціональних – комунікативно-мовленнєвого (практичного, мовного) й комунікативного мовленнєво-діяльнісного, структурно-системного (практико-теоретичного, метамовного) навчання дітей у дошкільному навчальному закладі.

Перспективність розглядаємо як цілеспрямований спеціально організований процес мовленнєво-мовного розвитку дошкільників, керований відповідно до вимог і потреб школи першого ступеня щодо розвитку, вихованості й навченості дитини. Наступність – це навчання рідної мови вже на вищій сходинці, яке будується з опорою на мовний, метамовний і мовленнєвий досвід дитини, набутий у ДНЗ. Вдосконалюються навички мовлення, розширюються, поглиблюються і систематизуються мовні знання, формуються граматичні вміння тощо.

Дотримання принципів *перспективності й наступності* на кожному віковому етапі, а також при переході від одного до іншого, забезпечить внутрішній зв’язок, логічну послідовність та неперервність у навчанні, що сприятиме успішному інтелектуальному й мовному розвиткові дошкільників, а пізніше молодших школярів.

Комунікативно-мовленнєвої підготовка дітей, що організована з урахуванням перспективності, має містити чотири *взаємопов’язані* напрями роботи, умовно визначені нами для зручності розуміння суті кожного аспекту навчання дітей рідної мови (див.: 2.2.).

До комунікативно-мовленнєвої підготовки входить формування у дітей навичок з фонетики, орфоепії, лексики, використання граматичних форм рідної мови у функціональному комунікативно-мовленнєвому плані для реалізації цих мовних засобів у діалогічному й монологічному мовленні, і в мовленнєвому спілкуванні. Ця робота підлягає єдиній прагматичній меті: навчити дошкільників практично користуватися всіма мовними одиницями і граматичними формами рідної мови відповідно до літературної норми,

закласти мовне підґрунтя для експлікації думок, психічних станів тощо.

Мовленнєва підготовка дітей дошкільного віку, крім розвитку усного мовлення, безпосередньо пов'язана з розвитком *сприймання і розуміння* мови на слух (аудіювання), які протягом усього дошкільного віку, особливо в перші три роки життя дитини, значно випереджають розвиток навичок *говоріння.* Незважаючи на велике значення аудіювання для розумового розвитку дошкільника, його методика як один із компонентів розвитку мовлення ще не розроблена. Не представлені в науці в *повному обсязі* й психологічні та психолінгвістичні особливості *сприймання* і *розуміння* мови дітьми дошкільного віку, хоч на сьогодні і є цінні дослідження А.А. Брудного, Л.С. Виготського, А.П. Доблаєва, Т.М. Дридзе, О.О. Леонтьева, О.М. Леонтьева, Л.П. Федоренко, Р.М. Фрумкіної, Н.В.Харченко, Л.А. Чистович, А.М. Шахнаровича, О.С. Штерна.

У процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки дошкільники засвоюють мову через різні, індивідуально-обрані стратегії, що спонукають дітей до пошукової діяльності, в ході якої відбувається своєрідне пристосування до умов діяльності та її мети – утворюється навичка.

Характерна особливість цього напрямку підготовки – її дотеоретичний, практичний характер, неусвідомленість, ненавмисність, мимовільність засвоєння дітьми мовних одиниць. Не вивчаючи правил і законів мови, не відчуваючи осмисленої потреби мати знання про граматику, дитина безпомилково запам'ятовує орфоепічні й граматичні норми, опановує узагальнені способи побудови речень, прийоми їх смислового зв'язку, легко користується мовою.

Під впливом мовлення інших людей і багаторазових управлянь у вживанні мовних одиниць (слова, словосполучення, речення) у дітей формуються мовленнєві навички, нейропсихофізіологічною основою яких є нейронні мережі і динамічні стереотипи. Саме тому в оволодінні усним мовленням важливу роль відіграє культурне, літературне мовне середовище.

Однак слід зауважити, що природне мовне середовище не завжди

відповідає вимогам щодо граматично-нормативного кодифікованого зв'язного мовлення. Тому перед педагогами стоять важливі завдання: давати дітям високоякісні зразки усного мовлення, забезпечувати протягом усього часу перебування їх у дошкільному закладі високий розвивальний потенціал мовленнєвого середовища, вправляти у вживанні мовних одиниць відповідно до усталених літературних норм. Створенню сприятливого мовленнєвого середовища в ДНЗ сприяє зразковий мовний матеріал, увесь арсенал специфічних методів і прийомів навчання, його організаційних форм, що забезпечують відповідне віку дітей сприймання і розуміння мовних засобів. Дидактичні ігри й лексичні вправи, зразки розповідей вихователя і бесіди, читання художньої літератури, слухання радіопередач дають необхідний високоякісний мовний матеріал, який дошкільники мають засвоїти. Ці і є функціональний – комунікативно-мовленнєвий підхід до навчання мови дітей.

Набутий у ДНЗ мовленнєвий досвід виконує найважливіші функції у подальшому – в навчанні молодших школярів. По-перше, мовленнєві навички є підґрунтям для вивчення основ наук, бо називання, скажімо, різних семантико-синтаксичних відношень – це показник розуміння тих зв'язків і залежностей, які існують між артефактами в реальному зовнішньому світі. Чим більшим арсеналом граматичних форм і номенклатури норм усного мовлення володіють діти, тим краще вони усвідомлюють правила, закономірності й поняття, які вивчаються у школі. По-друге, на основі мовно-мовленнєвого досвіду формуються навички читання і письма. Тут, немов у дзеркалі, відбиваються результати попередньої роботи.

Метамовна (звертаємо увагу: саме метамовна, а не лінгвістична – див.: 1.2. с.) підготовка дошкільників зумовлена потребами початкової школи, де навчання рідної мови здійснюється на якісно новому вищому – *практичному і теоретичному* (структурно-системному) рівні: учні осмислюють граматичну природу тих мовних явищ, які інтуїтивно засвоїли раніше. Мова постає перед ними як система взаємопов'язаних одиниць,

система семантико-граматичних знаків, що матеріалізуються у звуках. Усвідомлення цього сприяє досконалішому користуванню одиницями мови, подальшому розвиткові та збагаченню мовленнєво-мовної компетенції дітей, появі вибірковості у висловлюваннях: так можна сказати, а ось так – ні. У процесі вивчення правил та закономірностей, за якими будується мовлення, і практичного застосування їх формуються і відшліфовуються до автоматизму граматичні вміння, зокрема діти згідно з вимогами сучасних програм засвоюють мовленнєві уміння читання й елементарного письма.

Однак сьогодні, як вважаємо, метамовна підготовка має бути зорієнтована дещо в інше русло. Акценти слід змістити з формування вузькопредметних мовленнєвих умінь (читати, писати), неусвідомленого засвоєння понять про мову на розуміння і використання широкого спектру мовних засобів з метою розвитку в дітей пізнавальних умінь: аналізувати, спостерігати, зіставляти, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, оперуючи різноманітним мовним матеріалом як засобом пізнання, оволодіння шкільними предметами та новою для них діяльністю – учінням.

У школі мова засвоюється усвідомлено, що може розглядатись як акт свідомої діяльності чи дії та підлягати наступній автоматизації з уведенням у складнішу інтелектуально-мовну дію (мовлення). Під час метамовної (когнітивної в широкому сенсі) підготовки варто, на нашу думку, передусім забезпечити формування у дошкільників елементарних умінь саме *в галузі спостереження й аналізу* мовно-мовленнєвих явищ. Для цього дітей треба поступово готувати до виокремлення і розуміння змісту істотних ознак мовних одиниць, для кваліфікованого підведення їх до усвідомлення місця і значення мовних понять у функціональному – мовленнєво-діяльнісному плані, який теж є комунікативним в основі якого – усвідомлення мови.

Підготувати дошкільників до засвоєння в школі основ метамовних знань, до сприйняття мови як знакової системи – означає зробити функціонально-смисловий аспект мови предметом аналізу, спостереження, порівняння, зіставлення, синтезу, класифікації, абстрагування; засобом

розвитку пам’яті, мислення та уявлення як необхідних засад для оволодіння новою соціальною роллю школяра. Така когнітивна підготовка є не вивченням мови, а пропедевтикою наукових знань про мову, поступовим підведенням дітей до об’єктивування звуків, слів, словосполучень, речень, текстів.

Метамовна підготовка дітей до школи, є, по-перше, необхідним компонентом для удосконалення мовленнємовної компетенції дитини, своєчасним моментом уведення її у мовну дійсність; по-друге, вона є найважливішою умовою для формування довільності й усвідомленості як передумови становлення особистості учня.

Метамовна (метакогнітивна) підготовка передбачає обов’язкову участь пізнавальних процесів у мовленнєвій діяльності дітей, що забезпечує у подальшому успішне засвоєння знань про мову та застосування їх у мовленнєвій практиці.

Отже, метамовна підготовка в ДНЗ передбачає підготовку дошкільників до вивчення мовних понять у школі. Така перспективно спрямована пропедевтична робота створює умови для *реалізації наступності* в школі на основі урахування наявного в дітей мовленнєво-мовного й метамовного досвіду з подальшим його розширенням і поглибленням. Отже метамовна підготовка будується на функціонально-комунікативному, мовленнєво-діяльнісному підході, який відрізняється від комунікативно-мовленнєвого тим, що в основі функціонування мовлення – мовленнєві дії які утворюють мовленнєву діяльність і забезпечують комунікацію на основі усвідомлення мови довільності і навмисності мовлення, а не на основі спонтанного мовлення коли виробляється лише первинна мовленнєва навичка при неусвідомленому мимовільному ненавмисному засвоєнні мови.

Удосконалення методики й практики метамовної підготовки майбутніх школярів убачаємо у врахуванні таких важливих аспектів: 1. Використання вихователем *мовної термінології* (слово, словосполучення, речення, розповідь) лише після цілеспрямованого наповнення цих слів-термінів

відповідним змістом. Без цього в дітей виникають випадкові асоціації, які ґрунтуються на неістотних ознаках мовних явищ, самостійно формуються узагальнення, часто навіть хибні. 2. Усвідомлення старшими дошкільниками істотних ознак мовних одиниць, виходячи з особливостей їх функціонування в усному мовленні. Сучасні дослідження підтверджують, що шестирічним дітям доступне розуміння *предметного значення і номінативної (називної)* ролі слова (А.М. Богуш, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, З.О. Домарацька, А.М. Матвеєва, Г.І. Сніткіна та ін.), смислових та інтонаційних ознак речення (І.Р. Вихованець, Л.О. Калмикова, С.Д. Максименко, О.І. Мельничайко, Г.О. Фомічова); усвідомлення, що таке текст, які його ознаки й структурні частини, як пов'язувати речення одне з одним (М.П. Кочерган, Т.О. Ладиженська, О.С. Мельничук, Д.Ф. Ніколенко, М.Г. Стельмахович, В.О. Сухомлинський). Нині дошкільників ознайомлюють лише зі словесним складом речення, зі складовою будовою слова, тобто робота загалом грунтується на кількісному аналізі мовних одиниць. 3. Відмова від передчасного введення визначення мовних понять, наприклад речення (виражає завершену думку), як це необґрунтовано роблять деякі вихователі. Якщо користуватися таким визначенням, не виконавши попередньої роботи, спрямованої на усвідомлення дітьми характерних ознак речення у їх єдності, дошкільники запам'ятовують його механічно (без утруднень завдяки високій пластичності нервової системи), не усвідомлюючи самого поняття. 4. Встановлення оптимальної рівноваги між мовленнєво-мовною і метамовною підготовкою дітей.

Спостереження над навчальним процесом у дошкільному навчальному закладі показують, що вихователі приділяють більше уваги метамовній підготовці (вироблення навичок читання, кількісний аналіз речень, складовий і звуковий аналіз слів), ніж мовленнєвій роботі. Це призводить до того, що діти, не навчившись правильно вживати прості й складні речення, дієслівні й іменні словосполучення, не осягнувши значення та смислу їх, не оволодівши багатозначністю слів і не засвоївши логічного зв'язку речень, починають

аналізувати слова й речення, не маючи належного мовленнєвого досвіду, тобто міцних мовленнєвих навичок.

Водночас шкільна практика засвідчує, що успіхи першокласників у вивченні рідної мови здебільшого залежать від його мовленнєвої підготовки. Діти з високим рівнем сформованості орфоепічних, граматичних та інтонаційних навичок, розвитку зв'язного мовлення швидше й легше усвідомлюють мовні явища, успішніше опановують читання і письмо.

Отож, метамовна підготовка дошкільників позитивно проявлятиметься у шкільному навчанні, якщо дітям повідомляти такі знання про мову й формувати в них такі навички читання, які надалі не потребуватимуть не перебудови, а лише поглиблення, удосконалення, розширення.

Відмінності в практичному й умовно-теоретичному (метамовному) напрямах мовленнєво-мовної підготовки дітей до школи вимагають чіткої диференціації методів навчання рідної мови й розвитку мовлення у дітей в ДНЗ і початковій школі.

Керівництво природним процесом засвоєння мовлення, як уже зазначалося, здійснюється за допомогою *практичних (дотеоретичних)* методів і прийомів, значний арсенал яких нагромаджено в методиці навчання мови та практиці. Це бесіди, перекази, мовні загадки, дидактичні ігри, лексичні вправи, запитання тощо. З ними поєднуються наочні засоби: використання предметних картинок, серій сюжетних картин, предметів, іграшок, об'єктів навколишньої природи, технічних засобів навчання та ін. Робота з мовленнєвого розвитку дитини сприяє *творчому* вживанню нею різноманітних граматичних форм, частковому називанню синтаксичних відношень, побудові монологічних висловлювань. Забезпечуються розвиток логічного мислення, формування навичок мовлення.

Управління метамовною підготовкою дітей здійснюється «практико-теоретичними» (за Л.П. Федоренко) методами навчання: спостереження над мовою, аналіз і синтез, порівняння і зіставлення мовних одиниць тощо. Вони *якісно відрізняються* від дотеоретичних *своєю спроможністю розкривати*

сутність мовних явищ, забезпечуючи усвідомлення їх дітьми, а також розуміння ними свого мовленнєвого досвіду, що є основою для формування мовленнємовних умінь.

Використання у ДНЗ практико-теоретичних методів, якими зазвичай послуговуються у школі, *має свою специфіку,* яка, однак, *на практиці враховується не завжди.* Одні практико-теоретичні методи подекуди механічно переносяться в умови мовленнєвої, дотеоретичної роботи й через це втрачають своє суто мовленнєве призначення; інші використовуються надміру спрощено, без урахування специфіки і спрямованості цих методів, а інколи навіть неправильно. Так, аналіз речення зводиться здебільшого до виділення неістотної (кількісної) ознаки, яка сприймається дітьми наочно, тобто до визначення кількості й послідовності слів у ньому, тоді як для речення характерні смислові зв'язки слів незалежно від їх кількості й місця в ньому, а також значення повідомлення про факти і явища дійсності.

Метод порівняння, який запропонувала А.М. Бородич і визначила як порівняльний розгляд прикметників різного роду й закінчень іменників для диференціації граматичних форм, на загал підмінюється спостереженням, тобто слуховою диференціацією двох закінчень, яка не несе в собі належного мовно-рефлексивного навчального навантаження. З погляду практично-теоретичного навчання мови, порівнювати – означає знаходити спільне й відмінне в граматичних формах, виходячи з їх істотних ознак.

Поширений у дошкільній методиці й практиці прийом складання речення за картинкою на запропоновану тему, з опорним словом тощо, який застосовується у процесі мовленнєвої підготовки, на нашу думку, не виконує тут достатньої функції. Вихователь не завважує, що, пропонуючи дитині скласти речення, він ставить перед нею, власне, два завдання. Перше наявне в прихованій формі й потребує насамперед усвідомлення, що ж таке речення, які його ознаки і як його будувати. Цього дошкільник ще не знає, а тому розуміє одне: треба розглянути картинку, сказати, що на ній зображено, або ж говорити про спостережуване в природі й ін.

Однак, щоб правильно виконати поставлене граматичне завдання, треба усвідомити його глибше. Не знаючи, який саме смисл вкладено в термін «речення», діти починають інтуїтивно шукати потрібний варіант, добираючи й називаючи слова *(зима),* словосполучення *(сильний мороз; морозяний день)* або два-три речення *(настала зима; випав пухнастий сніг; діти катаються на санчатах),* доки знайдена граматична форма не виявиться найбільш доречним і потрібним реченням *(настала довгождана зима).*

Для різних за змістом уявлень дошкільників про речення характерне те, що всі вони *не відбивають суті поняття,* яке треба усвідомити в 1-му класі.

Безумовно, в ДНЗ треба вчити дітей складати речення. І тут, на нашу думку, треба використовувати дотеоретичні (практичні) прийоми: *«Скажи, що ти бачиш на картині»; «Розкажи, що намальовано на картині»,* або поставити низку запитань, які стимулюють породження й оформлення речень: *«Куди пішли діти ?» «Кого вони знайшли в лісі?» «Як діти принесли їжачка додому?»* Завдання скласти речення на вимогу вихователя доцільне лише після подання дітям знань про його істотні ознаки, тобто після наповнення слова-терміна відповідним змістом.

Недостатнє врахування специфіки практичних і практико-теоретичних методів і прийомів роботи, однобічне використання останніх зумовлює неповні, однобічні знання дітей про мову, що грунтуються лише на формальних ознаках. *Практико-теоретичний напрям навчання мови* в дошкільному навчальному закладі *має відповідати його особливостям,* тобто забезпечувати *належну глибину розуміння дитиною ознак мовних явищ,* які виступають при функціонуванні мовних одиниць в усному мовленні. Так, щодо речення дошкільникам можуть бути доступні такі істотних ознак які будуть слугувати усвідомленими опорами й орієнтирами: смисл (тобто значення) – смисловий зв’язок слів, повідомлення чогось – вводиться першим; інтонація (тобто форма) – зниження голосу наприкінці речення – пропонується для аналізу завершеності повідомлення (думки) за допомогою

методу спостереження.

Дотримання зазначених вимог до використання суто мовного аналізу, спостережень над мовними явищами, порівняння й зіставлення мовних одиниць у дитячому садку забезпечують стабільність мовленнєво-мовних знань дітей, наближений до школи рівень їхньої підготовленості.

6.3. Формування рефлексійного ставлення до речення – основної психолінгвістичної одиниці

Психолінгвістичні одиниці – це одиниці мовлення (а не мови!) їх ще називають по-іншому, а саме: оперативними мовленнєвими. Дитячі спостереження за власного мовою і мовою тих, хто поруч, проявляються досить рано. Дитина висловлює деякі судження про мову й мовлення своїх однолітків, порівнюючи: так сказати *«можна»* і так *«не можна»,* бо так не говорять. Вона легко пригадує випадки власного ненормованого використання слів і речень тоді, коли вона була на рік, два менша тощо. Такі приклади рефлективного характеру притаманні спонтанному мовленню майже кожної дитини. Проте реальна рефлексія дитини-мовця над мовленням, його усвідомлення і контроль над його породженням виникають лише в процесі синтаксичного, спеціально організованого навчання. Потрібна особлива методика навчання контрольованого і усвідомленого мовлення й об’єктивації мови. Така лінгвометодична система повинна будуватись на психолінгвістичній теорії – рефлексійній психолінгвістиці.

Скеровування мовними і мовленнєвими процесами на основі рефлексії як передумова підготовки дитини до школи повинно починатися уже в ДНЗ.

Питання пов’язані з рефлексією дитини-мовця над мовленням і об’єктивацією мови довго залишалось поза основним потоком розвитку лінгводидактики, а тепер пропонується така методика, яка має величезне значення для удосконалення навчання дітей рідної і іноземної мови, навчання грамоти й граматики в школі.

Дуже важливо вже в старшому дошкільному віці уважно ставитись і враховувати спонтанні процеси мовленнєвого розвитку і перші прояви рефлексії дитини над мовленням, що спонтанно виникає у ході цього розвитку.

Е.Д. Божович вважає, що під час навчання рідної мови мають відбуватись два процеси: 1) усвідомлення і перетворення мовленнєвого досвіду дитини під впливом знань про мову, що засвоюються; 2) наповнення і конкретизація знань про мову матеріалом мовленнєвого досвіду (Божович, 1997).

Перехід від синтаксису неусвідомленого мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки дає змогу підвищувати ступінь довільності, усвідомленості і навмисності мовлення дитини (Виготський, 1926; Леонтьєв, 1999).

Розвинене відчуття мови, для якого характерні висока чутливість до смислової та інтонаційної завершеності речень, – ось та необхідна риса мовленнєвої підготовленості дітей, що робить можливою проведення спеціальної умовно-теоретичної (рефлексивної) роботи над реченням – розкриття його істотних ознак. У процесі цієї роботи діти повинні виділити й усвідомити дві істотні ознаки речення у їх єдності: смислову (значення речення) та інтонаційну (форма речення). Третю – структурну – ознаку вони засвоять уже в школі, опановуючи письмове висловлення. Розуміння значення і форми речення створить основу для подальшого набуття знань із синтаксису, для формування граматичних умінь (Калмикова, 2000, 2001).

Ознайомлюючи старших дошкільників зі смисловою та інтонаційною ознаками речення, треба спиратися на їхній мовленнєвий (навички, говоріння і сприйняття) досвід, тобто досягати постійного аналізу вже сформованих граматичних навичок, здійснення рефлексії як над власним мовленням та індивідуальною мовою, так і контроль над мовою і мовленням інших – дітей і дорослих, що поруч.

Метамовна робота проводиться на матеріалі чотири-шестислівних

двоскладних речень. Вихователь, наприклад, називає слова: «діти», «зібрали», «малина», «запашна» і пояснює: «Я назвала чотири слова, але їх треба об'єднати так, щоб отримати повідомлення». Коли діти складуть речення із слів, поданих відокремлено, зазначає: «Тепер маємо речення, тому що пов'язані за смислом слова всі разом кажуть нам, що діти зібрали запашну малину».

Порівнявши окремі слова і слова, об'єднані за смислом, надалі вдаються до методу мовного аналізу для глибшого розуміння дошкільниками того, що речення складаються не зі слів у певній послідовності, а зі смислових зв'язків слів незалежно від їх кількості і послідовності у реченні. Так, речення *«Діти зібрали запашну малину»* відповідає на запитання: *«Що зібрали діти?»; «Запашну малину зібрали діти»* – на запитання: *«Хто зібрав малину?»; «Діти зібрали запашну малину»* – на запитання: *«Яку малину зібрали діти?»*

Підсумковий етап аналізу речень – висновок вихователя, а можливо, й самих дітей: всі речення різні і за смислом, і за кількістю слів. Спільне в них те, що вони про щось повідомляють.

На подальших заняттях активізують знання дошкільників про значення речення, пропонуючи їм скласти повідомлення за картинкою. Діти складають речення: «Дівчатка і хлопчики швидко з'їжджають з гірки на санчатах», «У дітей від морозу червоні щоки» і т. д., а потім доводять, що вони вимовили речення, спираючись на смислову ознаку: «Я сказав речення, тому що слова в ньому пов'язані за смислом»; «Це речення, бо в ньому повідомляється, що у дітей від морозу червоні щоки».

Відомо, що мовлення дітей інтонаційно нерозчленоване: вони не відчувають меж речень, що ллються у мовленні суцільним потоком, аж поки не скажуть усього того, що хотіли повідомити; не вміють робити паузи, логічні наголоси в реченні. Тож на перших заняттях, присвячених підготовці дітей до школи, показуємо їм, що правильність і виразність нашого мовлення залежить від інтонації, з якою вимовляються речення.

Для цього слід запропонувати дітям придумати речення за малюнком, наприклад, *«Збір слив»,* а потім на прикладі висловленого речення показати правила його інтонування. Вихователь промовляє фразу: *«У великому саду діти збирають сливи»* – і коментує: речення вимовлено у спокійному тоні, з невеличкою паузою посередині, з пониженням голосу наприкінці речення. Далі діти під керівництвом вихователя вправляються правильно вимовляти речення, показуючи помахами руки паузи і пониження голосу: рух руки по кривій угору відповідає вимові першої половини речення, зупинка – паузі в середині речення, опускання руки по кривій униз і зупинка – пониженню голосу наприкінці речення.

Одночасно показуємо відому дітям смислову ознаку речення. Вихователь називає слова *«врожай», «діти», «багатий», «зібрали»* і пояснює, що це прозвучали чотири окремі слова, але треба їх пов'язати за смислом так, щоб отримати повідомлення. Діти складають речення: *«Діти зібрали багатий урожай»,* а вихователь пояснює, що маємо речення, бо слова об'єднані за смислом, усі разом повідомляють про те, що діти зібрали багатий урожай. Доцільно пояснити значення слова *«багатий»* (великий, щедрий, неймовірний, добротний, величезний). З цими словами діти можуть скласти варіанти речень.

Вдаючись до спостереження над мовою, діти тут же самостійно вправляються у визначені інтонаційної ознаки речення, використовуючи знайомі правила інтонування простих речень. Дитина каже: *«У дитячому садку (коротка пауза) діти виростили квасолю»* і коментує сказане: *«Я говорила речення спокійним тоном, з невеличкою паузою всередині, знизила голос наприкінці речення. Знизила тому, що я закінчила думку, яку хотіла передати вам».* Для наочнішого сприймання дошкільниками інтонації та усвідомлення її як ознаки можна кілька разів поправляти їх під час вимовляння речень, показуючи рухами руки по кривій угору – вниз паузи і зниження голосу. Спостерігаючи інтонування речень, діти приділятимуть увагу інтонації свого мовлення, смисловому боку висловлювань.

В інтонаційних вправах головну роль відіграє зразок вихователя. Якщо дитина чітко чує інтонаційне завершення простих і складних речень, вона прагнутиме, наслідуючи дорослого, інтонаційно завершити й самостійно вимовлене речення. Слід пам'ятати, що дотримання правил інтонування полегшує у процесі сприйняття розуміння повідомлення, яке міститься у реченні, оскільки інтонація кінця – результат закінчення висловленої думки.

Неправильне оформлення речення щодо дикції та інтонації спричинює інтонаційне нерозчленування дитячого мовлення, оскільки цим спотворюються думки, вербалізовані різними типами синтаксичних структур. Однак у навчально-виховному процесі дошкільного закладу не звертається належна увага на інтонацію як один з вагомих чинників мовного розвитку дитини. Непоміченими і невиправленими залишаються відповіді дітей на запитання вихователя лише підрядною частиною синтаксичної одиниці; невиправдане інтонаційне роз'єднання частин складних речень; вимовляння кількох простих висловлень суцільним потоком, без інтонаційних пауз. Відсутність необхідної інтонації і повних відповідей у мовній практиці дошкільників гальмує засвоєння ними причинно-наслідкових, причинних, цільових та інших семантико-синтаксичних зв'язків у реченнях, смислу значень (їх предикативності).

Потрібно постійно застерігати дітей від поспіху у висловлюваннях, виправляти інтонаційні помилки, породжені несформованістю думок, невмінням добирати мовні засоби для побудови висловлювань, домагатися чіткого й зрозумілого іншим експлікування своїх думок і почуттів, акцентуючи увагу на значенні смислового й інтонаційного оформлення речень: «Наталю, не можна зрозуміти, що і про що ти говориш. Спробуй сказати так, щоб тебе зрозуміли друзі»; «Не поспішай, гарненько подумай, що ти хочеш сказати спочатку, і що скажеш опісля. Спробуй говорити так, щоб усі зрозуміли тебе».

В інтонаційно вправній відповіді дитини важливо підкреслити, що речення складені правильно, бо слова у них пов'язані за змістом. Те, про що

повідомляють ці речення, усім зрозуміле. Ось чому вони закінчені, саме тому й голос знижується наприкінці.

На наступному занятті ознайомлюємо дітей з інтонацією питального речення. Пропонуємо дітям назвати речення, потім про щось запитуємо. Діти наводять приклади питальних речень, далі слухають, як вихователь вимовляє два з них, і порівнюють інтонації їх вимови: *«Жила-була дівчинка. Як її звали?»* Діти доходять висновку, що перше речення вимовляється у спокійному тоні, з паузою в середині, зі зниженням голосу наприкінці, а друге – з наголосом на слові як і зниженням голосу наприкінці речення. Далі вихователь читає продовження казки С. Маршака «Вусате-смугасте» і дає завдання одним дітям запитати щось за змістом прочитаного *(«Хто був у дівчинки?» «Що робила дівчинка з кошеням?»),* а іншим – відповісти. Складання таких речень за текстом і спостереження над їх інтонацією допомагає дітям навчитися правильно інтонувати питальне і розповідне речення. Для закріплення цих умінь корисно попрацювати над уривком казки «Мий додір».

Працюючи над інтонацією, на наступних заняттях варто організувати переказ (в особах) такого твору, як казка К.Чуковського «Телефон», С.Маршака «Вовк і Лисиця», М. Сладкова «Ластівка», оповідання Я. Тайца «Всі тут» тощо. Наприклад, діти переказують казку В.Біанкі «Лис і Мишеня». Один учень говорить слова Лиса, інший – Мишеняти.

Лис	**Мишеня**
–Мишеня, Мишеня, чому в тебе ніс брудний?	*– Землю копав.*
–Навіщо землю копав?	*– Нірку робив.*
–Навіщо нірку робив?	*– Від тебе, Лиса, сховатися...*

Коли діти в основному засвоїли зміст казок, навчилися правильно інтонувати речення, розповідаючи казки в особах, можна переходити до драматизації – відтворення тексту казки в образах і діях. Для драматизації

рекомендуємо використати казку С. Маршака «Терем-теремок», багату інтонаційно і кількістю осіб, що дає змогу одночасно залучати до роботи кількох дітей. Для драматизації казки потрібна нескладна декорація: картонний теремок (фасад) з отвором для дверей, прості елементи костюмів (шапочки, маски казкових персонажів), що є важливим доповненням до уявлюваної дітьми казкової ситуації. Вісім дітей виконують ролі, решта – глядачі.

Під керівництвом вихователя на наступному занятті діти складають оповідання за сюжетним малюнком, наприклад «Ловля риби». У висловлюванні кожної дитини визначається кількість речень, наприклад: *«Теплого літнього дня діти пішли на рибалку. Закинули вони в річку вудочки й чекають. Раптом Коля побачив, що торкнула риба. Він швидко потягнув вудочку. На крючку бився невеликий карась».*

Діти пояснюють, що тут п’ять речень, бо п’ять разів знижується голос, і між ними є паузи. У кожному реченні говориться про щось інше, нове.

Після цього змістом відповідної навчальної роботи з дошкільниками стає усвідомлення ними речення як одиниці тексту (висловлювання, монолог). Діти складають коротенькі розповіді на теми, пов’язані з власним досвідом, або описують картинку. За завданням вихователя вони визначають кількість речень у кожному висловлюванні, пояснюють і аргументують свої висновки, використовуючи набуті знання про речення: у кожному з них говорилося про щось інше; стільки-то разів знижувався голос наприкінці; між предикативними одиницями (речення) було стільки-то пауз. Педагог підсумовує: *«Кожне речення повідомляло щось нове, але всі вони пов’язані між собою єдиним смислом, тому що складають одну розповідь, яка називається ...»*

Отже, методика роботи над реченням у процесі метамовної підготовки до школи має ґрунтуватися не на кількісній, що існує в уявленнях дітей, ознаці, а на якісних ознаках – смисловій та інтонаційній. Усвідомлення їх як істотних, головних ознак речення сприятиме реалізації завдань

перспективності в навчанні рідної мови старших дошкільників під час підготовки їх до школи.

Ознайомлення з істотними ознаками речення – основної психолінгвістичної і мовної одиниці – дає змогу *реалізувати психологічний зміст навчання рідної мови,* на якому наголошував ще Л.С.Виготський. «… Дитина, – писав учений, – володіє певними вміннями в галузі мовлення, але вона не знає, що засвоїла їх. Ці операції не усвідомлені. Це виявляється у тому, що вона володіє ними спонтанно, в певній ситуації, автоматично, тобто володіє ними тоді, коли ситуація в якихось своїх великих структурах спонукає її виявляти ці вміння, але поза певної структури – довільно, свідомо і навмисно – дитина не вміє зробити того, що вміє роботи мимовільно. Вона обмежена ... у використанні своїх умінь ... Це стосується повністю й граматичних навичок дитини ... Дитина навчається у школі... усвідомлювати, що вона робить, і, отже, довільно оперувати своїми власними вміннями. Її вміння переводяться з несвідомого автоматичного плану в план довільний, навмисний і усвідомлений» (Виготський, 1956 : 267–269).

Ось чому, починаючи ще з дошкільного закладу, важливо починати виробляти в дітей рефлективне ставлення до мовлення, усвідомлене – до об’єктивації мови, забезпечуючи психологічну пропедевтику подальшого навчання і рідної мови й іноземної. За О.О. Леонтьєвим, у зв’язку з цим у дитини виникає нове відношення між оперативними психолінгвістичними (мовленнєвими) одиницями та рівнями (ступенями) усвідомленості мови (Леонтьєв, 1969).

6.4. Формування у дітей старшого дошкільного віку рефлективних умінь у сфері висловлювання і тексту

Важливе місце серед завдань формування у дітей рефлективного ставлення до мови (до тексту, висловлення) посідає проблема підготовки до оволодіння дошкільниками мовними поняттями (текст, висловлення).

Пропедевтика мовних понять у дитячому садку створює необхідні передумови для повноцінного усвідомлення дітьми в подальшому навчанні – в школі – цих украй важливих для їхнього метамовного, мовленнєвого розвитку понять. Отже, загальновідомо, що в 1-му класі державним стандартом початкової освіти передбачено ознайомлення з текстом, його структурою, заголовком; визначення теми та основної думки тексту; типами текстів (розповідь, опис, міркування), особливостями їх побудови; спостереження – за способом зв'язку між реченнями тексту; поділ тексту на логічно завершені частини, абзаци, складання плану тексту; переказування і складання різних типів текстів (усно і на письмі) за опорними словами, малюнками, даним початком (Державний…, 2000). Але в ДНЗ існують дещо інші програмові вимоги. Для дітей не передбачено пропедевтичні завдання на ознайомлення з текстом, його структурними частинами, завдання на визначення теми, основної думки тексту, придумування заголовка тощо. Не пропонуються завдання щодо поділу тексту на логічно завершені частини, абзаци. Чинні програми дошкільного закладу не передбачають також ознайомлення з типами текстів (розповідь, опис, міркування), переказування та складання різних типів текстів за наочним і словесним матеріалом. У програмових вимогах дитячого садка відсутні зміст роботи рефлективного характеру, який би передбачав спостереження дітей над мовним явищем «текст» і мовленнєвим явищем «висловлення» і початкові елементи усвідомлень таких явищ. І водночас маємо некероване з боку дорослих сприйняття на слух дітьми слів-термінів «текст», «висловлення», які абсолютно необдумано і неправомірно використовують вихователі в дитячому садку без будь-якого змістовного, істотного заповнення цих термінів. Це призводить до формування у дітей неправильних мовних понять, до неусвідомленого вживання цих слів-термінів у мовленні дітей. Проте як некоректні з метамовного боку мовні поняття, так і неусвідомлене слововживання наукової термінології дітьми не містять ніякого навчального і розвивального навантаження, не дають підстав для формування зачатків

мовленнєвих умінь, становлення яких відбувається лише за умов свідомого використання у мовленні знань про мову, рефлексії дитини над мовленням та об'єктивації мови. Неусвідомлене оперування дітьми поняттям «текст», «висловлення» гальмує розвиток у них украй важливих когнітивних пізнавальних умінь аналізувати, спостерігати, зіставляти, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати. Водночас у психології і методиці доведено (Л.І. Айдарова, Д.Н. Богоявленський, Л.І. Божович, М.С. Вашуленко, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.М. Жуйков, Л.О.Калмикова, Т.О. Ладиженська, О.М. Леонтьєв, М.Р. Львов, А.М. Матвеева, Н.О. Менчинська, Л.М. Проколієнко, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова тощо), що діти п'яти-шестирічного віку здатні при використанні спеціальних методик усвідомлювати мовні поняття, враховуючи їх у власній мовленнєвій діяльності

Текст – це продукт, результат мовленнєвої діяльності, синонім термінів «висловлювання» і «зв'язне мовлення»; він має тему-задум, певну закінченість, синтаксичну, композиційну й логічну внутрішню структуру (Л. Величко, Л. Доблаєв, Т. Ладиженська, Л. Лосева).

С.Д. Дем'яненко запропонувала використовувати під час метамовної підготовки дітей методику, що насамперед забезпечує пропедевтику в дошкільників елементарних умінь саме в галузі спостереження й аналізу мовних явищ (Дем'яненко, 2003). На її думку, готувати дітей до рефлексії над мовленням треба поступово; необхідне усвідомлення і розуміння дошкільнику змісту істотних ознак тексту з метою кваліфікованого підведення їх до вивчення цього мовного поняття у школі. Метамовна підготовка є не вивченням мови, а пропедевтикою наукових знань про мову, поступовим підведенням дітей до об'єктивації тексту.

В експерименті С.Д. Дем'яненко розроблено і впроваджено модель пропедевтики понять «текст» і «висловлювання» (Дем'яненко, 2003). Запропоновано *завдання* ознайомлення дітей п'яти-шестирічного віку з цими поняттями, а саме: *«текст», «висловлення».* 1. Уводити в лексику дітей слово

«текст» як мовне поняття, ознайомивши їх з істотними ознаками тексту. 2. Навчати дітей визначати тему тексту; придумувати заголовок до нього. 3. Формувати навички виокремлювати структурні частини тексту. 4. Визначати послідовність речень у ньому. 5. Виділяти види текстів (розповідь, опис, міркування).

Роботу щодо ознайомлення дітей п'яти-шестирічного віку з поняттями «текст», «висловлювання» дослідниця пропонує починати на етапі усвідомленого засвоєння дошкільниками поняття «речення».

С.Д. Дем'яненко запропонувала чотири етапи роботи щодо реалізації визначених вище завдань.

1-й етап. Для реалізації поставленого завдання пропонується вводити до словника дитини вже п'ятого року життя слова «текст», «висловлення», починаючи із запитання до дітей:

— Ви чули, звичайно, слово «текст», слово «висловлювання»?

— Де ви чули? Коли?

— Хто його вимовляв ? У якій ситуації?

— А що воно означає ?

Після відповідей дітей, що зазвичай дуже далекі від поняття, вихователь пропонує їм послухати два невеликі висловлювання. В одному з них є речення, пов'язані за змістом, в іншому - незалежні речення. Наприклад:

1-ше висловлювання:

«Кішка – це тварина. У неї м'яка пухнаста шубка і гострі кігтики. Киця дуже любить молоко».

Після невеликої паузи вихователь зосереджує увагу дітей на другому висловлюванні.

2-ге висловлювання:

«Вантажівка їде дорогою. Квочка піклується про курчат. Віталик допомагає старшій сестричці доглядати за кімнатними рослинами».

Після читання вихователь ставить запитання дітям:

1. Про кого йдеться у першій групі речень?
2. Про кого ми дізнаємося з другої групи речень?
3. Чим відрізняється перше від другого?

Вихователь повинен добитися від дітей розуміння того, що в першому висловлюванні речення пов’язані за змістом, що кожне наступне речення розкриває попереднє. У другому – окремі речення із закінченою думкою, але вони не пов’язані між собою за змістом. Якщо діти відчувають труднощі в розумінні, чи не можуть правильно відповісти, що речення пов’язані за змістом, то вихователь ставить додаткові запитання:

4. З якої групи речень ми дізнаємось більше про тваринку?
5. Які її зовнішні ознаки і що вона любить?
6. У якій групі речення ніби пов’язані між собою?

Відповіді дітей вихователь уточнює поясненням: «У тексті всі речення пов’язані між собою за змістом. Вони розповідають не про різне, а про одне й те саме. Всі речення, що є у висловлюванні, ніби перегукуються між собою. Те, про що розповідається у першому, продовжує друге, третє і т.д. Кожне наступне речення дає додаткові повідомлення, інформацію до того, про що ми дізналися із попереднього. Отже, всі речення разом допомагають зрозуміти, про що хотів розповісти мовець. Це і є висловлювання. Якщо висловлене мовцем записати на папері, то матимемо текст. Казки, оповідання, вірші, легенди – це тексти. їх можна прочитати в книжках, газетах, журналах».

Для закріплення поняття «текст» на наступних заняттях та в повсякденному житті, з метою розпізнавання тексту серед запропонованих груп речень дослідниця пропонує використовувати дидактичні ігри типу «Впізнай, де текст», «Де текст, а де ні» та інші, а також дає змогу дітям слухати нескладні за структурою тексти казок «Котик та Півник», «Котигорошко», «Телесик»; оповідання «Червоний кавун», Б.Вовка, «Як птахи готуються до зими», «Мильна бульбашка» В.Сухомлинського; вірші «Голуби» О.Журливої, «Лелеки» М.Познанської, «Зайченята» О.Кононенко

тощо.

2-й етап. Наступним кроком у процесі формування мовного поняття «текст» у дітей, за С.Д. Дем'яненко, є підведення їх до: 1. Визначення теми тексту. 2. Придумування заголовка до нього.

1. Дітям потрібно пояснити, що в кожному тексті є своя тема – те основне, про що стверджують усі речення тексту. Наприклад:

М'яч. *Навскач?*
Мій *Голубий,*
Дзвінкий *Червоний,*
Веселий *Стій!*
М'яч. *Не догнать*
Ти куди *Тебе,*
Помчав *Прудкий?*

С. Маршак

Після читання тексту вихователь ставить дітям запитання: *«Про що розповідається у тексті? М'яч який?»*

Узагальнюючи відповіді, вихователь допомагає дітям визначити тему тексту. У прочитаному тексті розповідається про м'яч, що він дзвінкий, веселий, голубий, червоний, прудкий; мій. У тексті йдеться тільки про м'яч. Отже, тема цього тексту – м'яч.

Щоб закріпити вміння дітей визначати тему тексту, їм пропонуються тексти на різну тематику, наприклад про звірів, птахів, добро і зло, про професії дорослих тощо. Аналізуючи їх зміст, діти вправляються у визначенні теми тексту.

У різних текстів може бути одна тема. Пропонуємо матеріали текстів, що поєднуються однією темою.

Тексти про тварин

Білочка

Із верхівки білочка *З гілки обірвалася!*
Скочила на гілочку... *Впала?Де сховалася?*

Гілочка погнулася, *Ой, не вірте білочці*

Білочка хитнулася, *Он вона на гілочці.*

К. Перелісна

Настала для білочки найклопітливіша пора: треба свою хатку до зими готувати, утеплять. З ранку до вечора білка клопочеться: суху траву, мох збирає, всі щілини в гнізді затуляє. І їжу треба запасти на зиму.

Знайде білка на кущі горішок, зірве і заховає десь у шпарці дерева. А то ще в дуплі цілу комірку влаштує – горіхів, жолудів туди назбирає. Білка й гриби на зиму припасає: стрибне на землю, схопить його зубами й несе на дерево. Там вона його в розвилку між гілочками затисне. Гриб висохне, а як настане зима – білочка його знайде і з'їсть. Чимало треба білці горіхів, жолудів та грибів запасти восени. Зате взимку вона не голодуватиме.

Завдання дітям: «Ви послухали уважно два тексти. Про кого розповідається у першому тексті? Про кого йдеться в другому тексті? Що в них спільного? Чим вони відрізняються?Яка тема першого тексту? Яка тема другого тексту? Чи мають спільну тему ці тексти? Чому?

2. У подальшій роботі вихователь звертає увагу дітей, що тему тексту часто розкриває заголовок. Лише із заголовка можна дізнатися, про що розповідається у тексті, на яку тему текст.

Отже, заголовок – це стисло висловлена думка, яка відображає тему тексту й те, що розповідається у тексті.

Завдання дітям: «Послухайте уважно текст».

Собака

*У Шарика хутро густе, тепле, він цілісіньку зиму на морозі бігає. А в хаті у нього немає грубки, – просто собі собача будка, а там соломки намощено, от йому холодно. Шарик гавкає, добро стереже, злих людей і злодіїв у двір не пускає, за це всі його люблять і годують досхочу***.**

Є. Чарушин

Вихователь: «Про кого йдеться в кожному реченні тексту? Назвіть слова, які говорять про головного персонажа тексту й повідомляють нам про

нього щось нове. Визначте тему тексту. Придумайте заголовок до нього. Які слова допомогли вам це зробити?»

3-й етап. На цьому етапі роботи над текстом С.Д. Дем'яненко пропонує *підводити* дітей до визначення складових тексту (початок, середня частина, закінчення).

Вихователь: «Коли ти розповідаєш, описуєш щось або міркуєш, то на початку ти ніби готуєш співбесідника до того, про що йтиметься далі. Це – початок висловлення. Потім, у середній частині, ти розповідаєш головне, про що хотів повідомити. Закінчуємо висловлення так, щоб усім стало зрозуміло: автор сказав все, що хотів. Наприклад:»

Дивна ялинка

Якось гуляла Ганнуся з татком у лісі. *Початок*
Татку, татку, яка дивна ялинка! Без жодної голочки!

Та то ж не ялинка, а осика, – усміхнувся татко. *Середня частина*
Ні ялинка! Бачиш, скільки під нею шишок лежить.

Аж тут з верхівки дерева білочка кинула вилущену шишку. Зрозуміла Ганнуся, чого це під осикою ялинових шишок багато. *Закінчення*

А. Камінчук

Завдання дітям: «Послухайте уважно текст. Назвіть частини тексту. Визначте, де початок тексту, середня частина і закінчення. Поясніть, чому ви так виділяєте?»

У подальшій роботі з дітьми вихователь дає ускладнене завдання на закріплення вміння визначити частини тексту: «Складіть текст (розповідь, казку, опис) і назвіть у ньому всі частини. Чи можна змінювати порядок його частин, що тоді зміниться ? Чи буде в такому випадку текст зрозумілим? Чому?»

На подальших етапах роботи над текстом дослідниця пропонує визначати послідовність речень у тексті та навчати дітей впізнавати і складати різні типи висловлень (текстів).

4-й етап. На цьому етапі роботи над текстом у дитячому садку С.Д.Дем'яненко уможливлює визначення послідовності речень в тексті.

Мета: ознайомити дітей з ланцюговим зв'язком речень у тексті, при якому кожне наступне речення співвідноситься і синтаксично

пов'язується з попереднім, відображаючи послідовність розвитку думки. Вихователь має знати, що такий вид зв'язку характерний для всіх текстів узагалі й для дитячих зокрема. Зв'язок речень у таких текстах виражений за допомогою: лексичного повторювання – *заєць-вухань, заєць прудконогий, косоокий заєць;* близьких за значенням слів-синонімів – *заєць, звірок, тваринка;* займенників – *він, його, в нього, йому.*

Такі граматичні засоби широко використовують письменники, у дитячих творах. На них слід звертати увагу дітей як на предмет спеціального спостереження. Вихователь читає текст.

Зайчик

Заєць – дика тварина. Шубка в нього влітку сіренька, а взимку біленька. Має звірок довгі вуха і трохи розкосі очі. Передні лапки у нього короткі, а задні довгі.

Ця тваринка дуже полохлива. Лякається і тікає він від будь-якого шелесту.

За О. Копиленком

Після читання тексту вихователь пояснює дітям, що речення пов'язані в тексті між собою ніби своєрідним ланцюжком (схема 1).

Схема 1

ТЕКСТ

Щоб побудувати такий ланцюжок діти повинні виконати наступні завдання:

1. Прослухати текст.

2. Полічити кількість речень, використовуючи при цьому прийом відкладання предметів (кружечків).

3. У кожному реченні знайти слова, що пов'язують речення одне з одним (попереднє з наступним). Назвати ці слова *(заєць, у нього, звірок, у нього, тваринка, він)*.

4. Слова позначити фішками – зображенням зайчика, слова, що по-іншому називають зайчика: *(у нього*) – прямокутником; *(звірок)* – трикутником; *(тваринка)* – кружечком; *(він)* – квадратиком.

5. Побудувати ланцюжок речень тексту з фішок-слів, зображений на схемі.

Схема 2

ТЕКСТ

Вихователеві пропонується звернути увагу на те, що використаний спосіб

зв’язку в ланцюжку речень тексту, зображеного на схемі 2, називається змішаним. Крім зазначеного типу зв’язку у роботі з дітьми можна використати й інші, наприклад займенниковий зв’язок. Наводимо приклад.

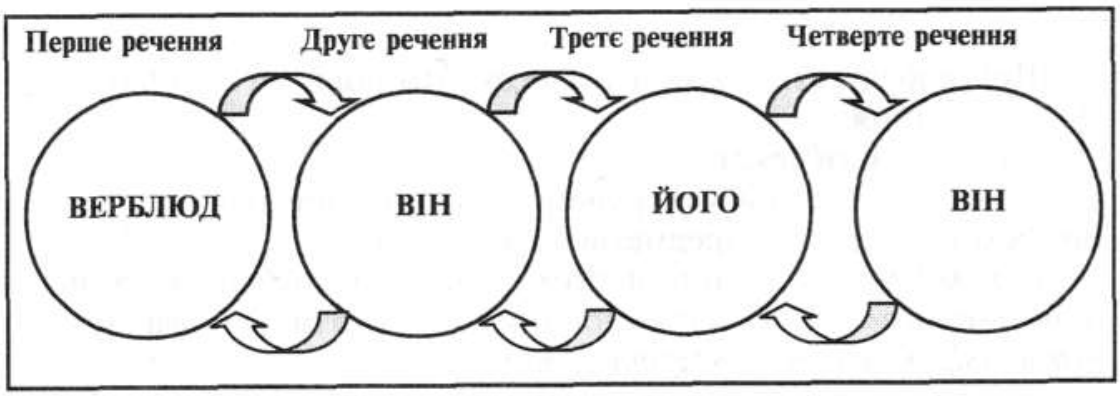
Верблюд

Ходив верблюд по степу. Тягав він на горбах важкі поклажі. Страшенно втомився, навіть схуд, нарешті привели його додому на відпочинок. Ось він лежить у хліві, ноги під себе підібгавши.

Е. Чарушин

Схема 3

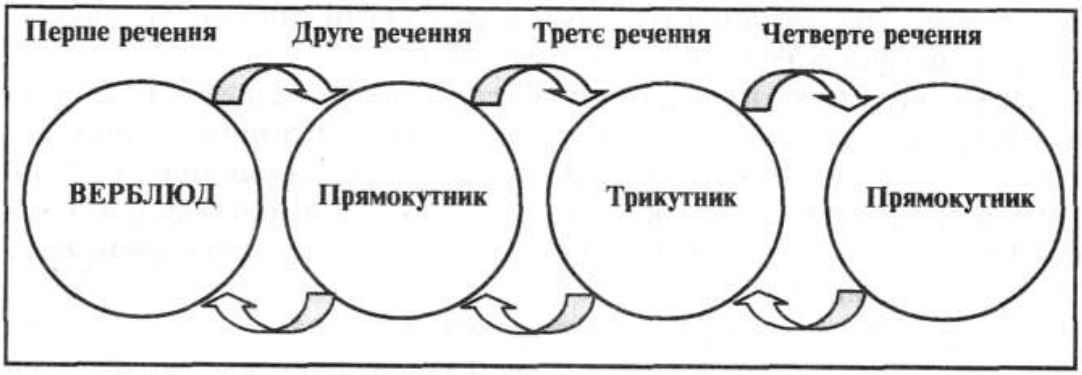
ТЕКСТ



Ланцюжковий зв’язок речень у тексті дошкільники зображають так:

Схема 4

ТЕКСТ



Для закріплення побудови ланцюжка речень тексту вихователь пропонує дітям такі запитання:

1. Чи можна змінювати порядок речень у тексті? Чому?
2. Що станеться, якщо поміняти речення місцями?

Узагальнюючи відповіді дітей, вихователь має наголосити, що коли змінити порядок речень, то порушиться розуміння тексту в цілому. Якщо перше і друге речення тексту поміняти місцями, то слухач спочатку не зрозуміє, про кого йдеться.

Отже, вихователь, за С. Д. Дем'яненко, має донести до дітей, що речення в тексті розміщені в певному порядку, зміна їх місцями зумовлює порушення логічного зв'язку й структури тексту. Досягнення поставленої мети в роботі з дітьми щодо побудови ланцюжка речень в тексті допоможе сформувати глибше уявлення дітей про мовне поняття «текст».

На *5-му етапі* роботи з текстом С.Д. Дем'яненко вводить нові завдання: навчати дітей упізнавати та складати різні типи текстів: 1. Тексти-описи. 2. Тексти-розповіді. 3. Тексти-міркування.

1. Молодші дошкільники за зразком вихователя вчаться складати описові розповіді, знайомляться із структурою побудови опису. Пізніше вихователь загострює увагу дітей на тому, що основною рисою опису є виділення характерних ознак предметів та вчить знаходити для опису потрібні слова й вирази.

*Наприклад: «*Я бачу двох маленьких кроленят. Одне кроленятко – біленьке, друге – сіреньке. У білого кролика очі рожеві. Кроленята пухнасті, довговухі й дуже полохливі. Сіре кроленятко стрибнуло і зупинилося: вуха підняло, прислуховується. Біле – посиділо, притиснувшись *до підлоги, і – стриб-стриб – до їжі. Ось воно почало гризти морквинку».*

Після складання опису вихователь наголошує, що коли його записати на папері, щоб потім почитати батькам та іншим дітям, то ми матимемо текст-опис. Для закріплення умінь визначати текст-опис слід пропонувати дітям слухати різні типи висловлювань і серед них упізнавати на слух текст-опис.

2. Характерною особливістю розповіді як з послідовним викладенням

подій дітьми можна ознайомлювати п’ятирічних дошкільників, хоча навчання дітей різних видів розповіді має проводитися раніше у всіх групах дошкільного закладу. Для початку роботи з ознайомлення з розповіддю пропонується послухати розповідь автора. Наприклад:

«Коли настала осінь, діти прийшли в сад. У саду на деревах уже пожовкло листя. Воно обпало з дерев і кущів, і лежало на траві, на доріжці в саду, на лавці. Скрізь жовтіло осіннє листя. Потім діти побачили, що тільки одна ялиночка зеленіє в саду».

Вихователь пояснює, що прослухане дітьми висловлювання автора є текст-розповідь: спочатку розповідалось про те, що діти прийшли в сад, а пізніше про те, що вони побачили зелену ялинку. Тобто в цьому тексті події висвітлювались послідовно, одна за другою. Для закріплення роботи на розрізнення тексту-опису, тексту-розповіді вихователеві пропонується проводити дидактичну гру «Впізнай, це – розповідь, чи ні». Мета гри: вчити дітей розпізнавати на слух текст-розповідь; розвивати мовне чуття, увагу, витримку старших дошкільників, рефлексію над мовою.

3. Найважчим завданням щодо розрізнення типів текстів є виокремлення дошкільниками текстів-міркувань. Для реалізації такого завдання у дошкільному закладі С.Д. Дем’яненко пропонує виконувати спочатку роботу над формуванням у дітей мовленнєвого вміння правильно будувати своє міркування.

Наприклад: «Я зробив годівницю. Чому саме годівницю ? Я часто спостерігаю за птахами: взимку їм холодно, деякі пташечки навіть не витримують сильних морозів; їм не вистачає їжі. А вчора вихователька принесла до дитячого садка пташку, яку забрала з паркану, бо пташка замерзла так, що не могла літати. А тут на картинці побачив, як діти майструють годівницю. Ось чому я вирішив зробити годівницю».

Навівши приклад, вихователь пояснює дітям, що після запису висловлювання міркування маємо текст-міркування, що характеризується певними особливостями. Міркування завжди відповідає на запитання:

«Чому?» «Чому хлопчик вирішив зробити годівничку?»

Саме на це запитання і дає відповідь прослуханий текст. Для закріплення вмінь дітей виділяти текст-міркування з різних типів висловлювань вихователь вправляється з дошкільниками впізнавати тексти-міркування з наступними поясненнями дітей, чому вони вважають прослуханий текст міркуванням.

Узагальнюючи роботу на визначення різних типів текстів, з дітьми п'ятого-шостого року життя пропонується проводити дидактичні ігри «Впізнай текст-опис», «Відгадай, де текст-розповідь, а де текст-міркування».

Як показали дослідження С.Д. Дем'яненко, виконане під нашим керівництвом в лабораторії психолінгвістики розвитку дитини, завдання на розпізнавання видів текстів є найважливішим моментом в усвідомленні старшими дошкільниками різних типів мовлення, у розширенні повноти їхніх знань про поняття тексту, в розвитку відчуття мови і рефлексивних умінь у галузі мови й мовлення (Дем'яненко, 2006).

Отже, запропонована дослідницею методика формування у дітей п'яти-шестирічного віку знань про висловлення і текст передбачає ознайомлення з істотними ознаками: текст складається з речень, які ніби перегукуються між собою і замикаються у ланцюжок; те, про що розповідає перше речення, продовжує наступне. Всі разом допомагають зрозуміти думку автора. Текст має тему, заголовок, складається з трьох частин: початок, середня частина, закінчення. Розрізняються тексти-описи, тексти-розповіді, тексти-міркування, що мають свої специфічні особливості.

6.5. Наступність у роботі над реченням як перехід від спонтанного неусвідомленого мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки першокласників

Удосконалення викладання рідної мови в початкових класах робить актуальним завданням методичної розробки питання наступності під час

навчання мови молодших школярів.

Відомо, що дошкільник користується мовою практично, не усвідомлюючи її як системну єдність різнорівневих (звуки – морфеми – дериватеми – лексеми – семантеми – словоформи – словосполучення – синтаксеми) одиниць, систему мовних знаків. У школі мова стає для дитини програмовим предметом вивчення, а її мовленнєвий досвід – об'єктом теоретичного роздумування й усвідомлювання. У процесі переходу від практичного володіння мовою до початку її поступового науково-теоретичного усвідомлення, тобто розуміння тих правил і закономірностей, на основі яких будується мовлення, виникають різні ускладнення і протиріччя. Спостерігається протиріччя між особливостями мислення і тим фактичним мовним матеріалом, який даний для оволодіння: мислення молодшого школяра характеризується конкретністю, потребує наочності; вивчення ж елементів граматики з урахуванням вікових особливостей дітей вимагає теоретичного аналізу, що потребує розвинутого абстрактного мислення. Отже, при вивченні синтаксичної будови мовлення у контрастивних (суперечливих) відношеннях виявляються два способи формування умінь й навичок: реально існуючі практичні й науково-теоретичні, якими дитині треба оволодівати. Без подолання цих суперечностей емпіричного характеру вивчення мови залишається на рівні мовленнєвого досвіду, а розв'язання їх – підвищує ефективність засвоєння дитиною граматичних абстракцій, фактів, явищ, одиниць, взаємозв'язків, теоретичних узагальнень, удосконалює мовні і мовленнєві уміння.

Щоб оптимальним шляхом і максимально ефективно розпочинати навчати дітей цих мовних умінь і навичок, необхідно чітко змоделювати, як саме варто організувати пізнавальну діяльність першокласників, щоб достатньою мірою забезпечити опору на мовленнєвий досвід, здобутий ними до школи; що саме з мовленнєвого досвіду дітей, які прийшли до школи, може сприяти засвоєнню програмового матеріалу з граматики й правопису; які прийоми навчальної діяльності мають опанувати школярі для кращого

засвоєння мовних явищ. Отже, розв'язання проблеми наступності в процесі опанування дошкільниками й молодшими школярами питань синтаксичного ладу мовлення (з урахуванням їхнього практичного досвіду та конкретного рівня знань теоретичної граматики) потребує якісного вдосконалення методики навчання мови задля успішного розумово-інтелектуального та мовленнєвого розвитку учнів-першокласників.

Для розв'язання проблеми наступності при формуванні граматичного (синтаксичного) ладу мовлення молодших школярів важливо зупинитися на наступному. Ми переконані, що оволодіння синтаксисом мовлення слід розпочинати з усвідомлення дітьми речення як цілісної одиниці, що виражає закінчену думку й характеризується певними ознаками, зокрема: а) з боку значення – повідомленням про факти дійсності; з погляду форми – інтонацією речення; б) усвідомлення речення як внутрішньої єдності членів синтаксичної одиниці, порядку їх розміщення, зв'язку, інтонації. Такий підхід до відбору базової синтаксичної одиниці, що підлягає ретельному вивченню, пояснюється тим, що діти, які прийшли в 1-й клас, практично володіють реченням – психолінгвістичною одиницею, але не одиницею синтаксичного рівня мовної системи: правилами зв'язку слів між собою, синтаксичними величинами, в яких цей зв'язок проявляється, тобто словосполученнями, простими та складними реченнями. Починаючи вивчення рідної мови в першому класі з синтаксису, ми вдосконалюємо вміння дітей володіти мовою в її основних функціях: комунікативній, пізнавальній, регулятивній, інформативній, експресивно-естетичній, узагальнювальній, мислеоформлювальній та ін.

Аналіз синтаксичного ладу мовлення дітей, що починають вивчати основи наукової граматики рідної мови, свідчить, що у них наявні три якісно відмінні ступені володіння дітьми синтаксичними конструкціями, які умовно можна класифікувати за показником мовленнєвого досвіду дітей і назвати «вищий» – «середній» – «нижчий», зокрема:

Групи дітей за наявним мовленнєвим досвідом	Рівень володіння синтаксичними конструкціями
1-ша група (35)	Вищий рівень
2-га група (60)	Середній рівень
3-тя група (5)	Нижчий рівень

Охарактеризуємо стан мовленнєвої підготовки дітей трьох груп, що приходять в 1-й клас. 35% дітей засвоїли всі граматичні форми рідної мови в різноманітних синтаксичних конструкціях. Використовують у мовленні складнопідрядні речення з підрядними додатковими місця, часу, мети, причини, означальними тощо; прості синтаксичні конструкції, ускладнені прикметниковими, дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами; застосовують безсполучникові складні структури. Більшість дітей (60%) уживають в усному монологічному мовленні прості поширені речення; прості синтаксеми, поширені однорідними присудками; складносурядні одиниці, що поєднані сполучниками *«і», «а».* Близько 5% дітей в основному використовують у мовленні прості непоширені синтаксеми, лише інколи вживаючи прості поширені речення, не кажучи вже про складні. Для мовлення всіх дітей характерна інтонаційна нерозчленованість.

Наявний дошкільний мовленнєвий досвід дітей слід використовувати у навчанні як основу при усвідомленні ними будови основної мовної синтаксичної одиниці – речення.

У процесі навчання діти першої групи зазвичай при визначенні речення і тексту оперують комплексом ознак, що характеризують речення, – смислові, інтонаційні, формальні; їхнє мовлення стає інтонаційно увиразненим, розчленованим, тобто вони усвідомлюють синтаксичну конструкцію як одиницю мовлення, що обов’язково відзначається повідомленням про факти, явища дійсності, значеннєвою й інтонаційною завершеністю, що має специфічні особливості оформлення у писемному

мовленні; самобутні ознаки вимовляння в усному, звуковому говорінні.

Учні другої групи речення і текст сприймають нерозчленовано, інтонаційно правильно визначають межі речення у писемному мовленні, з'єднають слова за значенням у синтаксичні одиниці. При визначенні... оперують смисловими (на рівні значеннєвих зв'язків слів), а також формальними ознаками, але не враховують фактор інтонаційної завершеності. Для дітей цієї групи властиве правильне виконання тих завдань, які їм пропонуються, але водночас характерно і невміння досить чітко визначати критерії виділення речення – основної одиниці синтаксичного рівня мови й мовлення. Наявне неповне усвідомлення ними речення як одиниці мовлення. Завдання виконуються інтуїтивно з опорою на мовленнєвий практичний досвід, а також на деякі усвідомлені параметри речення. Тут має місце «неповна абстракція» (Д.Н. Богоявленський).

Третя група дітей сприймає речення і тексти нерозчленовано; у визначенні аналізованих синтаксичних одиниць оперують лише кількісними показниками *(«це речення, тому що тут є слова, їх багато»).*

Експериментальне навчання показало, що успішно засвоюють структурно-функціональні властивості рідної мови, швидко усвідомлюють граматико-синтаксичні норми її ті діти, які добре володіли мовою до школи, у кого розвинутий граматичний лад мовлення. Для усунення складностей в усвідомленні речення таким дітям у процесі навчання слід пропонувати додаткові прийоми спостереження над мовними явищами й прийоми аналізу синтаксичних одиниць. Так, для учнів другої групи слід використовувати метод порівняння, зокрема:

1) порівняти речення, знайти подібність і відмінність між ними. (Наприклад: *«Потемніло. Наступила темна ніч»)*;

2) виписати з невеликого навчального тексту речення, близькі за значенням;

3) порівняти інтонацію речень, а також спосіб оформлення її у письмовому мовленні;

4) порівняти інтонацію питального, оклично-спонукального і розповідного речення та ін.

У міру опанування вмінням порівнювати різні синтаксично-граматичні явища слід вводити прийом класифікації. Це вимагає від учнів виділяти загальні суттєві ознаки, якими й стали такі чинники: повідомлення про факти, явища дійсності, смислова й інтонаційна завершеність синтаксичних структур тощо. Скажімо, учням пропонувалося розділити фрази на два типи: речення і словосполучення (не речення). Наприклад: *«Блиснуло сонечко. Ранком школярам весело. Діти намалювали. Ми весело зграйкою».*

На завершальному етапі вироблення навичок щодо структурно-змістових особливостей речення – засобу вдосконалення синтаксичного ладу мовлення першокласників – учням важливо запропонувати завдання на конкретизацію речення, де вимагається використовувати граматично-синтаксичні значення про цю синтаксичну одиницю. Такі завдання слід добирати по висхідній лінії складності: членування тексту на речення, що не пов’язані між собою за змістом; членування тексту на речення, що певним чином пов’язані за змістом. Використовується прийом конструювання речень: самостійне поширення синтаксичних структур за поданим питанням і т.д.

Школярам третьої групи також слід ставити завдання на порівняння, класифікацію, конкретизацію речень, хоча текст цих вправ має бути спрощеним, а обсяг – скороченим. Така організація навчання допомагає дітям усвідомити синтаксичні конструкції щодо їх значення і щодо форми – інтонації речення, тобто глибше зрозуміти його як основну одиницю мовлення.

Отже, достатнє засвоєння учнями речення у цілісності його структурно-семантичних ознак цілком можливе за умови усвідомлення його щодо значення та форми як базової одиниці синтаксису, як внутрішньої єдності членів речення; порядку їх розміщення; інтонації, а також опори на наявний у першокласників мовленнєвий досвід. Саме такий творчо-

пошуковий – евристичний підхід сприяє удосконаленню наступності в навчанні рідної мови молодших школярів, а головне – створює передумови і закладає основу для вироблення мовленнєвих умінь довільно оперувати з граматичною структурою мовлення, підвищуючи ступінь його умисності й усвідомленості. Цілеспрямовано формуючи орієнтир на властивості граматичних одиниць, а потім переводячи його в оперативні психолінгвістичні одиниці, ми надбудовуємо їх над компонентами, що вичленовуємо. Саме це, на думку О.О. Леонтьєва, «... уможливлює появу в дитини нових, не існуючих раніше мовленнєвих умінь і здібностей» (Лєушина, 1941; Жуйков, 1941).

ПІСЛЯМОВА

Навчальний посібник створювався в результаті багаторічної інтегративної роботи з узагальнення різних аспектів проблематики перспективності і наступності в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку як в теоретичному, так і емпіричному планах. Запропонована книга є своєрідним підсумком здійсненої автором рефлексії власного педагогічного досвіду з викладання кількох психолого-педагогічних дисциплін, зокрема психолінгвістики розвитку, дитячої і педагогічної психології, методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, лінгводидактики та ін., ґрунтовний аналіз змісту яких надав

змогу розробити спецкурс для студентів, котрі навчаються за спеціальністю 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта, а згодом оформити його як навчальний посібник «Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри».

Сьогодні цей посібник може бути використаний викладачами ВНЗ як методична допомога при підготовці до читання цієї вибіркової дисципліни або ж близького за тематикою і змістом, аналогічного спецкурсу. Окремі його розділи стануть у нагоді й при викладанні нормативних психолого-педагогічних і методичних дисциплін для студентів означених та інших педагогічних і психологічних спеціальностей.

Автор намагався охопити з урахуванням останніх тенденцій розвитку психолінгвістичних наук і лінгводидактики увесь огром наукових даних про мовлення дітей, специфіку його формування на одному з найважливіших і найскладніших етапів освіти – перетині дошкільної і початкової освіти, від плавності і якості якого значною мірою залежить як становлення й подальший психічний і особистісний розвиток кожної дитини, так і її благополучча, комфортність, впевненість, в собі й успішна самореалізація.

Сподіваємося, що представлені в посібнику матеріали будуть конструктивно і продуктивно використані в освітньому процесі ВНЗ та принесуть викладачам і студентам плідні результати в осмисленні і усвідомлені цієї важливої прикладної проблематики.

Будемо щиро вдячні за зауваження та пропозиції, які надійдуть від наших читачів (користувачів) на адресу: psycholing.elab@gmail.com

З повагою й найкращими побажаннями

доктор психологічних наук, професор Л.О. Калмикова

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б. Мовна політика і єдність нації / Б. Ажнюк // Мовознавство. – К. : Пульсари, 2002. – С. 202–207.
2. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 288 с.
3. Альперина В. Двомовність – з віку немовляти / В. Альперина // Дитячий садок. – 2003. – № 2. – С. 2-3.
4. Аматъева О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук. / О. П. Аматьева. – Одеса, 1977. – 22 с.

5. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Тр. Ленингр. ин-та пед. – Л. : АПН РСФСР, 1955. – Вип. 70. – 372 с.
6. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити // [за заг. ред. О. Сербенської]. – Львів : Світ, 1994. – 260 с.
7. Антология гуманной психологии : Выготский / [сост. и авт. предисл. А. А. Леонтьев]. – М. : ИД Ш.Амонашвили, 1996. – 224 с.
8. Арутюнова Н. Д. Логика и лингвистика / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1982. – 248 с.
9. Ахутина Т. В. Вариативность нормы – нейропсихологический и нейролингвистический анализ индивидуальных различий у взрослых и детей / Т.В. Ахутина // Язык, сознание, культура, этнос : теория и практика : XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 1994). – М., 1994. – С. 63–65.
10. Бабич Н. Д. Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови / Н. Д. Бабич. – Чернівці : Рута, 2000. – 174 с.
11. Баєв Б. Ф. Актуальні питання внутрішнього мовлення та його формування у дітей / Б. Ф. Баєв // Питання психології навчання і виховання. – К. : Радянська школа, 1961. – С. 101-103.
12. Баєв Б. Ф. Питання генезису внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв // Питання психології мислення і мови ; наук. зап. ін-ту психології. – К. : Радянська школа, 1959. – Т. XIII. – С. 145–165.
13. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1966. – 192 с.
14. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керів. : А. М. Богуш; Авт. кол-в : Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С. та ін. – К. : Вид-во, 2012. – 26 с.
15. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

16. Беляева А. В. Монолог и диалог в задачах вербализации образа / А. В. Беляева, Е. С. Самойленко // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М. : Наука, 1983. – С. 106–121.
17. Березіна О. М. Мовні ігри та забави / О. М. Березіна, Т. О. Павловська. – Тернопіль : Мальва-ОСО, 1999. – 103 с.
18. Бєлєнка Г. Особистість випускника дитсадка: базові якості / Г. Бєлєнька // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7. – С. 11–15.
19. Білодід І. К. Психологічні основи індивідуального мовлення / І. К. Білодід // Філософські питання мовознавства. – К. : Наук, думка, 1972. – С. 91-111.
20. Білодід О. І. Граматична концепція О. О. Потебні / О. І. Білодід. – К. : Вища школа. – 302 с.
21. Блонский П. П. Педология / П. П. Блонский ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 287 с.
22. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Педагогика, 1966. – 307 с.
23. 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. – [2-ге вид-ня, допов.]. – К. : Вид-ий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
24. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
25. Богуш А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот : програма та навчально-методичний посібник / А. М. Богуш. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 136 с.
26. Богуш А. М. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. Реалізація завдань

освітньої лінії «Мовлення дитини» / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 10. – С. 8–14.

27. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе / А. М. Богуш. – К. : Рад. шк., 1984. – 176 с.

28. Бодуэн де Куртене И. А. Языкознание / И. А. Бодуэн де Куртене // Избр. тр. по общему языкознанию : в 2 т. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с. ; Т. 2. – 392 с.

29. Божинський В. До 1-го класу – без іспитів і стресів / В. Божинський // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 2–4.

30. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.

31. Божович Л. И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию / Л. И. Божович // Изв. Акад. пед. наук РСФСР. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1946. – Вып. 3. – С. 27–60.

32. Божович Л. И. Проблема готовности ребенка к школьному обучению / Л. И. Божович // Личность и ее формирование в детском возрасте : [Сб.]. – М. : Просвещение, 1968. – С. 207-240.

33. Бондар Л. Літери-українки. Народознавчий підхід в ознайомленні дітей з літерами / Л. Бондар // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 28–29.

34. Бондар Л. Пізнаємо літери через казку й ліплення / Л. Бондар // Дошкільне виховання. – 2012. – № 11. – С. 28–29.

35. Ботъ Л. П. Психолінгвістичний аспект дитячого мовлення / Л. П. Боть // Актуальні проблеми менталінгвістики. – Черкаси : ЧДУ, 2001. – Ч. 2. – С. 3–5.

36. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // Психолингвистика – М. : Прогресе, 1984. – С. 21–49.

37. Булаховський Л. А. Дитяча мова / Л. А. Булаховський // Основи мовознавства. – Харків, 1928. – С. 12–16.

38. Булаховський Л. А. Мовлення дітей / Л. А. Булаховський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 1. – С. 210–213.
39. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А Булаховський. – К. : Радянська школа, 1955. – 248 с.
40. Варзацька Л. О. Навчати мови і мовлення на основі тексту : [посіб. для вчителів] / Л. О. Варзацька. – К. : Радянська школа, 1986. – 104 с.
41. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М. : Т-во ИД. Сытина, 1913. – Т. I. – 583 с.
42. Вашуленко М. Букви вміють спілкуватись / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2016. – № 8. – С. 21–22 .
43. Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у мовленнєвому розвитку дошкільників та учнів першого класу / М. С. Вашуленко // Збірник наукових праць «Дитинство : наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» ; укл. Д. С. Мазоха, О. О. Борисова, Н. В. Ігнатенко. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 138-140.
44. Вашуленко М. С. Теорія і практика навчання української мови у 4-річній початковій школі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 1992. – 216 с.
45. Вашуленко О. Варіативність уроків компетентнісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2016. – № 12. – С. 10–14.
46. Величко Л. И. Анализ повествовательной устной речи шестилеток / Л. И. Величко // Характеристика связной речи детей 6-7 лет : сб. науч. тр. Акад. пед. наук СССР ; НИИ содержания и методов обучения ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : [Б. И], 1979. – С. 30-35.
47. Верещагин Э. Н. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма) / Э. Н. Верещагин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.

48. Виноградова Н. Ф. Развитие речи детей дошкольного возраста / Н. Ф. Виноградова ; под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1976. – 224 с.
49. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – Ч.1. – 113 с.
50. Войтко Л. Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и психологическая психология» / Л. Ф. Войтко. – К., 1970. – 24 с.
51. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. // Собр. соч. : В 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6-361.
52. Выготский Л. С. Из неизданных материалов Л. С. Выготского / Л. С. Выготский // Психология грамматики. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – С. 178–196.
53. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
54. Выготский Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 340-386.
55. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч. : В 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 329-338.
56. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Работник просвещения, 1926. – 348 с.
57. Выготский Л. С. Проблема сознания / Л. С. Выготский // Психология грамматики. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – С. 178-196.
58. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс – 1006 с.
59. Выготский Л. С. Развитие речи и мышления // Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 700-715.

60. Гавриш Н. Якість освіти: розробляймо критерії разом / Н. Гавриш, К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2015. – № 2. – С. 2.
61. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці : [монографія] / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
62. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
63. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
64. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса : Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1981. – 323 с.
65. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А. Н. Гвоздев. – Куйбышев : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 103 с.
66. Гвоздев А. Н. Усвоение ребёнком родного языка / А. Н. Гвоздев // Детская речь. – М. : Центриздат народов СССР, 1927. – С. 53–117.
67. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1949. – Ч. 1. – 268 с. ; Ч. 2. – 192 с.
68. Гиндин С. И. Внутренняя организация текста (Элементы теории и семантический анализ) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук / С. И. Гиндин. – М., – 24 с.
69. Головащук С. І. Українське літературне слововживання : [словник-довідник] / С. І. Головащук. – К. : Радянська школа, 1995. – 318 с.
70. Голуб Т. Цікаві ігри з грамоти / Т. Голуб // Дошкільне виховання. – 2013. – № 4. – С. 13.
71. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, – 684 с.

72. Гончарова Н. Подорож до королівства «Рік». Заняття з грамоти для старших дошкільнят / Н. Гончарова // Дошкільне виховання. – 2013. – № 11. – С. 31–33.
73. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 1998. – 256 с.
74. Гумбольдт Вильгельм фон: Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт Вильгельм фон. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
75. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
76. Дем'яненко С. Д. Дітям про текст як мовленнєве поняття / С. Д. Дем'яненко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 9. – С. 10-11.
77. Дем'яненко С. Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / С.Д. Дем'яненко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2006. – 250 с.
78. Дем'яненко С. Д. Формування мовленнєвого поняття текст у дітей шестилітнього віку / С. Д. Дем'яненко // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 19–14.
79. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. – 2011.
80. Деркач О. До школи – з радістю та інтересом, або Казка на допомогу вихователю / О. Деркач // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 4. – С. 38–47.
81. Джемула Г. Хай звучить рідне слово! (Розвага для дошкільників старшої вікової групи) / Г. Джемула // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 12. – С. 50–54.
82. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / [автор. голектив ; наук. керівн. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2011. – 188 с.

83. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаленко [та ін.] ; наук. ред. : Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
84. Дитинство : наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. – Переяслав-Хмельницький : Пальміра, 2000. – 188 с.
85. Доморацкая З. А. Особенности описаний детей 6 лет / З. А. Доморацкая // Характеристика связной речи детей 6-7 лет : сб. науч. тр. Акад. пед. наук СССР ; НИИ содержания и методов обучения ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : [Б. И], 1979. – С. 71–78.
86. Дубовик С. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. – 2016. – № 7. – С. 5–10.
87. Дубовик С. Організація навчальної мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. – 2016. – № 8. – С. 15–20.
88. Євдокимова Н. Осінь проводжаємо, зиму зустрічаємо. Тематичне заняття з розвитку мовлення (граматика) для старших дошкільнят / Н. Євдокимова // Дошкільне виховання. – 2015. – № 11. – С. 29–31.
89. Жаринова Е. С. Связная устная речь младших школьников / Е. С. Жаринова // Речевое развитие младших школьников. – М. : Просвещение, 1970. – 222 с.
90. Жеребцова Н. Формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку : методи інтерактивної взаємодії / Н. Жеребцова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 2. – С. 4–9.
91. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с,
92. Жинкин Н. И. Внутренние коды языка и внешние коды речи /

Н. И. Жинкин // To Honor Roman Jakobson. The Hague. – Paris, 1967.

93. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей / Н. И. Жинкин // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 79-94.

94. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

95. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. – М. : Знание, 1966. – С. 5–25.

96. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.

97. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. тр. / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.

98. Жовтобрюх М. А. О. О. Потебня і школа / М. А. Жовтобрюх // Наукова спадщина О. О. Потебні і сучасна філологія. – К. : Наук, думка, 1985. – С. 97–119.

99. Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / С. Ф. Жуйков. – М. : Просвещение, 1964. – 246 с.

100. Загальна психологія / [упор. С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко]. – К. : Форум, 2000. – 540 с.

101. Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення / [за ред. М. А. Жовтобрюха]. – К. : Наук, думка, 1965. – 260 с.

102. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : [учеб. особ.] / Александра Александровна Залевская. – [2 изд., испр. и доп.]. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.

103. Залужний О. Рецензія на кн. П’яже «Мова й мислення дитини» Шляхи освіти / О. Залужний. – 1928. – № 4. – С. 34–36.

104. Запорожец А. В. Развитие рассуждения в дошкольном возрасте / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание – 1947. – № 8. – С. 16–24.

105. Захарійчук М. Використання методу цілих слів у сучасній практиці навчання грамоти / М. Захарійчук, Н. Богданець-Білоскаленко // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 26–28.
106. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
107. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Педагогика, 1985. – 227 с.
108. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 218 с.
109. Зимняя И. А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении / И. А. Зимняя. – М. : Педагогика, 1973. – 215 с.
110. Зимульдінова А. Діалог як форма усного мовлення учнів початкових класів / А. Зимульдінова, Г. Філь // Початкова школа. – 2014. – № 3. – С. 37–39.
111. Золотова Н. О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: [Монография] / Н.О. Золотова – Тверь : Лилия Принт, 2005. – 204 с.
112. Зражевська А. Грамота для дошкільнят: організація навчального процессу / А. Зражевська, Т. Потоцька, Л. Гордієнко // Дошкільне виховання. – 2013. – № 6. – С. 14–19.
113. Имедадзе Н. В. Эксперементально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси : ТГУ, 1979. – 186 с.
114. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов : СГУ, 1986. – 186 с.
115. Истомина З. М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника / З. М. Истомина // Изв. АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – Вып. 81.

116. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова і мови національних меншин // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 26–29.
117. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів : Літературне читання // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 30–36.
118. Калмикова Л.О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. О. Калмикова; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2011. – 462 с.
119. Калмикова Л. О. Генезис сприймання і розуміння дошкільниками комунікативних одиниць рідної мови – операціональних мовленнєвих структур / Л.О. Калмикова // Матеріали ІІ Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка (Київ, 19-20 квітня 2010 р.). – К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2010. – Т.І. – С. 97–101.
120. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К.: Фенікс, 2008. – 497 с.
121. Калмикова Л. О. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: [монографія] / Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко, С.Д. Демяненко, Л.А. Порядченко; За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К. : Вид-во «ПП Медвєдєв», 2007. – 304 с.
122. Калмикова Л. О. Методика викладання дитячої психології та дошкільної педагогіки в педагогічних коледжах: [навчальний посібник для студентів ВНЗ] / Л. О. Калмикова, Н.В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. – 424 с.
123. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма: [монографія] /

Лариса Олександрівна Калмикова. – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2010. – 212 с.

124. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.

125. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика: [навч. посібн. Для студентів ВНЗ] / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І.М. Лапшина, Н. В. Харченко; За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К. : «Фенікс», 2008. – 235 с.

126. Калмикова Л. О. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення / Л. О. Калмикова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 12–15.

127. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні й лінгвістичні підходи до змісту формування у першокласників мовленнєвих умінь і навичок міркувати / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко // Початкова школа. – 2003. – № 5. – С. 5–7.

128. Калмикова Л. О. Розвиток значення і смислу слів в онтогенезі / Л. О. Калмикова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 1. – С. 96-104.

129. Калмикова Л. О. Розвиток комунікативної особистості в умовах смислової взаємодії / Л. О. Калмикова // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : колективна монографія; за наук. ред. Л. О. Калмиковою, Г. О. Хомич. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 259-281.

130. Калмикова Л. О. Розвиток описового мовлення / Л. О. Калмикова, Л. А. Порядченко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 4. – С. 19–21.

131. Калмикова Л. О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення / Л. О. Калмикова // Дитинство : наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та

молодшого шкільного віку ; укл. Д. С. Мазоха, О. О. Борисова, Н. В. Ігнатенко. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 10–15.

132. Калмикова Л. О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. О. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 8–12.

133. Калмикова Л. О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. О. Калмикова // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 10–13.

134. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс: навч.-метод. посіб. / Л. О. Калмикова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – 384 с.

135. Калмыкова Л. А. Инновационные технологии как компонент психолингводидактической системы / Л. А. Калмыкова // Теория и методика обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма : монография под науч. ред. К. Л. Крутий. – Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2012. – С. 144-153.

136. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.

137. Каплуновська О. Коли, чому та як навчати грамоти дошкільнят / О. Каплуновська // Дошкільне виховання. – 2016. – № 10. – С. 8–11.

138. Кашин П. М. Начальная школа на новом этапе / П. М. Кашин, А. М. Лышкало // Народное образование. – 1975. – № 1. – С. 41–50.

139. Кіндрат І. І знову про наступність… / І. Кіндрат // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 3. – С. 9–12.

140. Кіндрат І. Обираємо програму розвитку для роботи з дошкільниками / І. Кіндрат // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 8. – С. 10–13.

141. Клименко А. Проблемна ситуація як засіб формування мотивації вивчення української мови / А. Клименко // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 16–17.
142. Клименко А. Система вивчення будови слова у початковій школі / А. Клименко // Початкова школа. – 2015. – № 10. – С. 9–11.
143. Коваленко А. Розвиваємо мовлення вихователів: методичний турнір / А. Коваленко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – №11. – С. 22.
144. Козак І. Вчимо малят читати за методикою М.О. Зайцева / І. Козак, Л. Ровінська // Дошкільне виховання. – 2011. – № 12. – С. 18–21.
145. Козинцев А.Г. Происхождение языка: новые факты и теории / А.Г. Козинцев // Теоретические проблемы языкознания : сб. статей к 140-летию каф. общ. языкознания филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С. 35–50.
146. Кольцова М. М. О физиологических механизмах развития процесса обобщения у ребенка / М. М. Кольцова // Журнал высшей нервной деятельности. – 1956. – Т. VI. – Вып. 2. – С. 42–45.
147. Концепція початкової освіти // Початкова школа. – 2016. – № 6. – С. 1–4.
148. Костюченко Л. Урок навчання грамоти / Л. Костюченко // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 21.
149. Кочерга О. Як навчання письма впливає на психічне здоров’я учнів початкової школи / О. Кочерга, Л. Назарова // Початкова школа. – 2016. – № 2. – С. 33–36.
150. Кочерга О. Коли дитина готова до школи / О. Кочерга // Дошкільне виховання. – 2012. – № 12. – С. 4–9.
151. Кочерган М. П. Слово і контекст / М. П. Кочерган. – Львів : Вища школа, 1980. – 184 с.

152. Крутій К. Шестирічні в дитсадку: розвиваємо чи «приймаємо на зберігання»? Обговорення проблеми / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2016. – № 10. – С. 2–5.

153. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке: [Хрестоматия по истории русского языкознания] / Под ред. Ф. П. Фомина. – М: Высшая школа, 1973. – С. 417–433.

154. Крылова М. В. О психологии дедуктивных умозаключений младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук / М. В. Крылова. – Саранск, 1970. – 212 с.

155. Кузина Н. И. Формирование объяснительной связной речи у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Н. И. Кузина. – М., 1975. – 24 с.

156. Кузьменко В. Як підготовлений наш випускник? Моніторинг індивідуальних навчальних досягнень старших дошкільнят / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 5. – С. 2–7.

157. Культура української мови : довідник / [за ред. В. М. Русанівського]. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.

158. Курчатова А. Скоро до школи. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою / А. Курчатова, С. Медведєва // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 23–24.

159. Лавренова М. Види мовного розбору в початкових класах / М. Лавренова // Початкова школа. – 2015. – № 12. – С. 6–9.

160. Ладыженская Т. А. Живое слово : Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.

161. Лапшина І. М. Методика розвитку мовлення та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі : В 2 ч. / І. М. Лапшина, Л. О. Калмикова, З. В. Сорока. – К. : ПП О. Власюк, 2002. – Ч. 1. – 63 с.

162. Латковська Т. Складання творів за ілюстраціями / Т. Латковська // Початкова школа. – 2015. – № 3. – С. 25–26.

163. Лахманюк Т. Прощання з Букваріком / Т. Лахманюк // Початкова школа. – 2016. – № 2. – С. 56–58.
164. Лебедєва Н. Урок навчання грамоти в 1 класі / Н. Лебедєва // Початкова школа. – 2014. – № 3. – С. 47.
165. Левина Р. Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь) / Р. Е. Левина. – М. : Учпедгиз, 1936. – 238 с.
166. Леонова М. В. Сучасна українська літературна мова : морфологія / М. В. Леонова. – К. : Вища школа, 1983. – 264 с.
167. Леонтьев А. А. Исследование грамматики / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974.
168. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А.А. Леонтьев // Язык и сознание : парадоксальная рационапьность. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1993. – С. 16–21.
169. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: изб. психол. тр. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с. – (Серия «Психологи отечества»).
170. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
171. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 312-317.
172. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
173. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с
174. Леонтьев А. А. Психология общения : [пособие для доп. образования] / А. А. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
175. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

176. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : изб. психол. тр. / А. А. Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с.
177. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
178. Леонтьев А. Н. Введение к публикации: из неизданных материалов Л. С. Выготского / А. Н. Леонтьев // Психология грамматики. – М. : Моск. ун-та, 1968. – С. 178-179.
179. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1975. – 284 с.
180. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии понимания ; Известия АПН РСФСР. – М., 1947. – Вып. 7. – С. 3-40.
181. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи // Изб. психол. произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – С. 387-388.
182. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольников / А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. – Л., 1941. – Т. 35. – С. 21-72.
183. Лобчук О. Напрями роботи з розвитку умінь мовленнєвої діяльності у молодших школярів О. Лобчук // Початкова школа. – 2016. – № 1. – С. 9–13.
184. Лобчук О. Системний аналіз уроку рідної мови в початковій школі / О. Лобчук // Початкова школа. – 2014. – № 2. – С. 10–12.
185. Логвинчук С. Мовленнєва компетенція – засобами гри (ефективний досвід) / С. Логвинчук // Дошкільне виховання. – 2016. – № 2. – С. 11–15.
186. Лужецька Леся. Дидактичні вірші на уроках рідної мови / Леся Лужецька. – Тернопіль : Астон, 2001. – 55 с.

187. Лукашук Л. Вивчаємо та реалізуємо Базовий компонент дошкільної освіти / Л. Лукашук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 10. – С. 19–22.
188. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. – 384 с.
189. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов ребенка : Экспериментальное исследование / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : АН СССР, 1956. – 284 с.
190. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Из-во «Феникс», 1998. – 416 с.
191. Луценко І. Дошкільна освіта і глобалізація (пріоритетні напрями виховання дошкільнят) / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2016. – № 3. – С. 2–5.
192. Луценко І. Спілкуємося на рівних. Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитиноцентризму / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 1. – С. 5–10.
193. Люблинская А. А. Вопросы психологии речи и мышления / А. А. Люблинская, Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 8-17.
194. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 354 с.
195. Любченко О. Формування техніки читання – основа успішного навчання / О. Любченко // Початкова школа. – 2014. – № 7. – С. 12–13.
196. Лях Н.Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: Автореф. дис. … канд. психол. наук / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 1996. – 18 с.
197. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
198. Львов М. Р. Некоторые особенности речи детей поступающих в 1 класс / М. Р. Львов // Начальная школа. – 1972. – № 8. – С. 21-32.

199. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся / М. Р. Львов – М., 1978. – Вып. 1-2. – С. 42-58.
200. Майборода В. Робота з дитячою книжкою у 1 класі за навчальним комплектом «Читаю сам» / В. Майборода // Початкова школа. – 2014. – № 5. – С. 8–10.
201. Майданюк А. З книгою жити – з добром дружити. Проект освітньої роботи зі старшими дошкільнятами / А. Майданюк // Дошкільне виховання. – 2012. – № 11. – С. 20–24.
202. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / Аэлита Капитоновна Маркова ; Акад. пед. наук СССР. НИИ общей и пед. психологии. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
203. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 234 с.
204. Мартиненко С. Аналіз типових труднощів у процесі адаптації дітей до навчання в школі / С. Мартиненко // Початкова школа. – 2016. – № 10. – С. 40–41.
205. Мартиненко С. Особливості індивідуального підходу до учнів у навчально-пізнавальній діяльності / С. Мартиненко // Початкова школа. – 2015. – № 5. – С. 2–6.
206. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаичева. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
207. Методика розвитку мовного спілкування / [укл. Т. О. Пірожeнко]. К. : Освіта, 1994. – 194 с.
208. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 207 с.
209. Мироненко О. Прилучення дітей до читання / О. Мироненко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 11. – С. 59–69.

210. Мисан І. В. Збагачення мовлення дітей старшого дошкільного віку фразеологізмами : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Мисан ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2015. – 237 с.
211. Мовленнєва робота з дошкільниками // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 3. – С. 43.
212. Наступність – проблема актуальна. Репортаж з міського науково-практичного семінару // Дошкільне виховання. – 2015. – № 5. – С. 17.
213. Негневицкая Е. Т. Язык и дети / Е. Т. Негневицкая, А. М. Шахнарович ; отв. ред. *А*. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
214. Недашківська Н. Мовленнєві витинанки: вигадуємо казку / Н. Недашківська, О. Кононенко, О. Лахтадир // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 8. – С. 20–23.
215. Никольская Р. И. Об особенностях рассуждений первоклассников / Р. И. Никольская // Характеристика связной речи детей 6-7 лет : сб. науч. тр. Акад. пед. наук СССР ; НИИ содержания и методов обучения ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : [Б.И], 1979. – С. 42-53.
216. Ніколенко Д. Ф. Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови / Д. Ф. Ніколенко // Дошкільна педагогіка і психологія. – К. : Радянська школа, 1967. – Вип. 3. – С. 86-98.
217. Новак М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності молодших школярів / М. Новак // Початкова школа. – 2014. – № 2. – С. 56.
218. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки / І. Огієнко. – Львів : Фенікс. – 86 с.
219. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник / [за ред. Г. С. Тарасенко]. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 320 с.

220. Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти інваріантної складової навчального плану (1–4 класи) // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 1.
221. Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти інваріантної складової навчального плану (1–4 класи) : Українська мова і мови національних меншин (мови навчання) // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 2.
222. Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти інваріантної складової навчального плану (1–4 класи) : Читання // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 12.
223. Орланова Н. А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию : дисс. ... канд. пед. наук / Н. А. Орланова. – К., 1967. – 284 с.
224. Орлова А. М. Усвоение синтаксических понятий учащимися / А. М. Орлова. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 41 с.
225. Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і I–II класів загальноосвітньої школи / [відп. ред. О. В. Скрипченко]. – К. : КПІ ім. Горького, 1984. – 127 с.
226. Остапенко Г. «Джміль» до школи підготує! / Г. Остапенко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 5. – С. 18–19.
227. Пасічник А. Формування діамонологічної компетенції дошкільників у процесі театральної діяльності / А. Пасічник, О. Проценко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 3. – С. 14–21.
228. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003.
229. Пахомова Л. Барвисті дива рідної природи. Бінарне заняття з розвитку мовлення для старших дошкільнят / Л. Пахомова, Л. Баклажко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 32–34.
230. Пашаева Б. А. Пути развития связной речи в старших группах детского сада : дисс. ... канд. пед. наук / Б. А. Пашаева. – Баку : БГУ, 1966. – 260 с.

231. Пеньевская Л .А. Рассказывание детей как средство обучения связной речи / Л. А. Пеньевская // Изв. АПН РСФСР. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Вып. 16. – С. 68-79.
232. Петрик О. Проблемна ситуація як фактор мотивації вивчення української мови молодшими школярами / О. Петрик // Початкова школа. – 2016. – № 12. – С. 44–46.
233. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребёнка / Ж. Пиаже. – Спб. : СОЮЗ, 1997. – 216 с.
234. Пинкер С. Язык как инстинкт / Стивен Пинкер ; пер. с англ. Е.В. Кайдаловой; общ. ред. В.Д. Мазо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
235. Підопригора В. Як розмовляє ваша дитина? / В. Підопригора, В. Кучинська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 1. – С. 41–43.
236. Піроженко Т. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві / Т. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 8–15.
237. Поддъяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддъяков. – М. : Педагогика, 1996. – 198 с.
238. Пономарьова К. Моделювання уроку української мови на компетентнісних засадах / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2016. – № 9. – С. 15–18.
239. Пономарьова К. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2015. – № 12. – С. 1–5.
240. Пономарьова К. Особливості нових вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2014. – № 3. – С. 4–5.

241. Пономарьова К. Сучасний урок української мови: компетентнісно орієнтовані цілі та структура / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 21–25.
242. Попович Л. Формування комунікативної компетентності молодших школярів / Л. Попович // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 52–53.
243. Порядченко Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Порядченко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2007. – 255.
244. Порядченко Л. А. Описове мовлення: методи розвитку та активізації / Л. А. Порядченко // Палітра педагога. – 2003. – № 2. – С. 5-9.
245. Прищепа К. Чтение, письмо, развитие речи, 1 класс (школы с русским языком обучения) / К. Прищепа // Початкова школа. – 2014. – № 2. – С. 44–47.
246. Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – 359 с.
247. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / [О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко, Л. Р. Овчаренко та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
248. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : у 2 ч. – Ч ІІ. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова А. М., Артемова Л. В. [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ «МЦФЕР Україна», 2014. – 452 с.
249. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Пірожeнко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 104 с.
250. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – М. : Наука, 1974. – 264 с.
251. Психологические и психолингвистические проблемы владения и

овладения родным языком / [под ред. А. А. Леонтьева, Г. В. Рябовой]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 235 с.

252. Речь. Речь. Речь / [под ред. Т. А. Ладыженской]. – М. : Педагогика, 1983. – 142 с.

253. Рождественский Н. С. К проблеме развития / Н. С. Рождественский // Речевое развитие младших школьников ; под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1970. – 264 с.

254. Рожок Т. Забезпечення наступності між дошкільними навчальним закладом та початковою школою / Т. Рожок, В. Харматова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 8. – С. 43–46.

255. Роз'яснення щодо порядку приймання дітей до першого класу загальноосвітніх навчальних закладів. Інструктивно-методичний лист МОН України від 14.02.2015р. №1/9-7 // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 5.

256. Розвантаження та оновлення програм початкової школи // Початкова школа. – 2016. – № 10. – С. 23.

257. Розвантаження та оновлення програм початкової школи // Початкова школа. – 2016. – № 9. – С. 1–14.

258. Романюк І. Система планування освітньої роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку / І. Романюк, С. Бондарук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 3. – С. 33–39.

259. Рубинштейн С. Л. К психологии речи / С. Л. Рубинштейн // Уч. зап. ЛПИ им.Герцена. – Л. : ЛПИ, 1941. – Т. 35. – С. 16-27.

260. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с. : ил.

261. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова ; упор. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 303 с.

262. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова ; ред. Н. Бічуя. – Львів; Краків; Париж : Просвіта, 1993. – 125 с.

263. Рыбникова-Шилова В. А. Мой ребенок / В. А. Рыбникова-Шилова // Зап. о развитии ребенка от рождения до 3-х лет. – Орел, 1923. – 82 с.
264. Ряба О. Слово дослова складається мова, або формуємо мовленнєву компетенцію дошкільників / О. Ряба // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – № 11. – С. 33.
265. Савинов А. В. Логические основы мышления / А. В. Савинов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – 182 с.
266. Савченко О. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок / О. Савченко // Початкова школа. – 2014. – № 10. – С. 6–10.
267. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд. : О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш, та ін. ; наук. керівник акад. А. М. Богуш ; за заг. ред. Л. В. Батліної. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.
268. Сеченов І. М. Фізіологія нервової системи / І. М. Сеченов, І. П. Павлов, Н. Є. Введенський // Вибрані твори. – М. : Медгіз, 1952. – 175 с.
269. Сєлуянова Л. Перші кроки до поетичного олімпу, або розвиток словотворчості дошкільників / Л. Сєлуянова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – № 10. – С. 45.
270. Сіранчук Н. Лінгводидактичні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра / Н. Сіранчук // Початкова школа. – 2017. – № 1. – С. 47–49.
271. Сіранчук Н. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ / Н. Сіранчук // Початкова школа. – 2016. – № 2. – С. 4–8.
272. Скалкин Л. В. Обучение диалогической речи / Л. В. Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989. – 210 с.
273. Слама-Казаку Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей / Т. Слама-Казаку // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 16-29.

274. Слинчук І. Інноваційні підходи до формування лексичної сторонни мовлення у дітей із ЗНМ / І. Слинчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 1. – С. 44–51.
275. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д.Слободин // Психолингвистика : [сб. от.]; Под ред. А.А.Шахнаровича. – М. : Прогресе, 1984. – С. 143–207.
276. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : УРЕ, 1977. – 775 с.
277. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук, думка, 1970–1980.
278. Современные проблемы преподавания русского языка и литературы // Сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения Л. П. Федоренко. – М. : Изд-во МГОУ, 2003. – 252 с.
279. Солсо Р. Л. Когнитивная психология : [пер с англ.] / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, – 598 с.
280. Сохин Ф. А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи / Ф. А. Сохин. – М. : АПН РСФСР, 1959. – № 4. – С. 63-66.
281. Сохин Ф. А. Начальный этап овладения ребенком грамматическим строем языка : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. наук / Ф. А. Сохин. – М., 1955. – 15 с.
282. Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И. П. Павлова / Ф. А. Сохин // Советская педагогика. – 1951. – № 7. – С. 42-56.
283. Стадник Л. Адаптація першокласника до школи / Л. Стадник // Початкова школа. – 2015. – № 11. – С. 47–49.
284. Становлення мовленнєвої особистості дитини // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – № 4. – С. 53.
285. Стежина : комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською

педагогікою / [автори-упорядники А. М. Гончаренко, Н. М. Дятленко]. – Київ, 2014. – 223 с.

286. Стріха А. Д. Цікава граматика / А. Д. Стріха, А. Ю. Гуревич. – К. : Радянська школа, – 1999 – 210 с.

287. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 393-626.

288. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-279.

289. Таран О. На роздоріжжі : дитячий садок чи школа? Проблеми освіти дітей 6-7 років / О. Таран, О. Полякова // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7. – С. 20–21.

290. Тимчук Л. Педагогічний потенціал мистецтва оповіді : зарубіжний досвід навчання дітей розповідати історії / Л. Тимчук // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 48–51.

291. Ткачук А. Технології формування зв’язного мовлення молодших школярів засобами художніх творів В. О. Сухомлинського / А. Ткачук // Початкова школа. – 2015. – № 10. – С. 12–15.

292. Товкач І. Що є справжнім читанням для дошкільняти? / І. Товкач // Дошкільне виховання. – 2015. – № 11. – С. 6–9.

293. Ушакова Т. Н. Речь : истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова – М. : ПЕРСЭ, 2004. –255 с.

294. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Татьяна Николаевна Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

295. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапиии, 2001. – 240 с.

296. Ушинсъкий К. Д. Рідне слово / К. Д Ушинсъкий // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К. : Радянська школа, 1989. – Т. 1. – 488 с.

297. Фадєєва О. Використання зорового і слухового диктанту на заняттях / О. Фадєєва // Дошкільне виховання. – 1962. – № 12. – С. 16-28.

298. Фалько Я. Етимологічні «п’ятихвилинки» на уроках мови – ефективний засіб поглибити знання та кругозір молодших школярів / Я. Фалько // Початкова школа. – 2015. – № 9. – С. 63.
299. Фалько Я. Етимологічні «п’ятихвилинки» на уроках мови – ефективний засіб поглибити знання та кругозір молодших школярів / Я. Фалько // Початкова школа. – 2015. – № 7–8. – С. 58–60.
300. Фалько Я. Історія та походження шкільної лексики / Я. Фалько // Початкова школа. – 2016. – № 1. – С. 53–54.
301. Федоренко Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – Курск : Изд-во КГПИ, 1994. – 205 с.
302. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 120 с.
303. Фетисенко І. Летять, летять сніжинки… Бінарне логоритмічне заняття для дітей старшої групи / І. Фетисенко, Т. Рагутько // Дошкільне виховання. – 2016. – № 12. – С. 29–31.
304. Филь В. А. Особенности доказательства у учащихся 1-3 классов / В. А. Филь. – Одесса : АКД, 1971. – 24 с.
305. Харченко Н. В. Формування навичок міркування у дітей 5-6 річного віку / Н. В. Харченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 18–20.
306. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Харченко ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 236 с.
307. Харченко Н. В. Щоб діти вміли міркувати / Н.В. Харченко // Дошкільне виховання. – Палітра педагога. – 2002. – № 1. – С. 12–16.
308. Харченко Н. В. Щоб діти вміли міркувати. Дидактичні ігри й мовленнєві вправи / Н. В. Харченко // Дошкільне виховання. – Палітра педагога. – 2002. – № 2. –С. 4–6.

309. Хома О. Методика роботи над словниковими словами з погляду текстоцентричної технології навчання / О. Хома // Початкова школа. – 2016. – № 1. – С. 6–8.

310. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Ноэм Хомский ; пер. с англ. ; под ред. и с предисл. В.А. Звягинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.

311. Хорошковська О. Аналіз змісту навчання української мови у програмах та підручниках для початкових класів шкіл з національними мовами викладання / О. Хорошковська // Початкова школа. – 2015. – № 3. – С. 42–45.

312. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 239 с.

313. Черезова І. Психолінгвістична складова мовленнєвої діяльності молодших школярів / І. Черезова // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 52–54.

314. Черниговская Т.В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающая сеть? / Т.В. Черниговская // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы: по материалам сессии Общего собрания Российской академии наук (15–16 декабря 2009); под ред. ак. А.И. Григорьева. – М.: Наука, 2009.

315. Черниговская Т.В. Мозг и язык: полтора века исследований / Т.В. Черниговская // Теоретические проблемы языкознания : сб. статей к 140-летию каф. общ. языкознания филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С. 16–34.

316. Черниговская Т.В. Нить Ариадны и пирожные Мадлен: нейронная сеть и сознание / Т.В. Черниговская. – Электронный ресурс. – Режим доступа: www.sciam.ru / в мире науки (04) апрель 2012.

317. Черниговская Т.В. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции) / Т.В. Черниговская, В.Л. Деглин // Труды по знаковым системам. – Тарту,

1984. – Вып. 17. – С. 33-44.

318. Чернякова О. І. Вивчення англійської мови через гру / О. І. Чернякова // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 24-26.

319. Чернякова О. І. Малюк опановує іноземну мову / О. І. Чернякова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 22-23.

320. Чернякова О. І. Розвиток іншомовного мовлення дітей у різних умовах мовного середовища / О. І. Чернякова // Теоретичні питання освіти та виховання. – К. : Лінгв. ун-т. – 2002. – № 14. – С. 101-105.

321. Чесноков П. В. О взаимосоответствии формальных типов языковых и логических построений / П. В. Чесноков // Язык и мышление. – М. : Наука, 1967. – 312 с.

322. Чуковский К. Маленькие дети / К. Чуковский. – М. : Учпедгиз, 1928. – 128 с.

323. Чуковский К. И. Сочинения : в 2 т. / К. И. Чуковский. – М. : Правда, 1990. – Т. 1. – 655 с. ; Т. 2. – 620 с.

324. Шардаков М. Н. Причинное мышление школьников / М. Н. Шардаков // Изв. АПН РСФСР. – 1948. – № 117.

325. Шафф А. Введение в семантику / А. Шафф. – М. : Изд.-во ин. лит-ры, 1963. – С. 203.

326. Шахнарович А.М. Языковая способность / А.М. Шахнарович // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 617.

327. Шахнарович А. М. Проблемы психолингвистики / А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1987. – 268 с.

328. Шахнарович А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе / А. М. Шахнарович // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М. : Педагогика, 1979. – С. 44-57.

329. Шелестова Л. Читати залюбки / Л. Шелестова // Дошкільне виховання. – 2013. – № 4. – С. 12.

330. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Лев

Владимирович Щерба; АН СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. науки. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

331. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

332. Щодо роз’яснення порядку приймання дітей до першого класу // Початкова школа. – 2015. – № 5. – С. 1.

333. Элъконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 362-379.

334. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии ; под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1980. – 292 с.

335. Эсперсен О. Философия грамматики / О. Эсперсен – М. : Изд-во ин. лит-ры, 1958. – 404 с.

336. Як навчати дітей ставити запитання по суті : пам’ятка для педагогів та батьків // Вихователь-методист дошкільного закладу – 2013. – № 3. – С. 42.

337. Як навчити дітей розповідати // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – № 11. – С. 41.

338. Якобсон Р. О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности / Р. О. Якобсон // Язык и бессознательное. – М. : Гнозис, 1996. – 245 с.

339. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Русская речь ; под ред. Л. В. Щербы. – Л. : Academia, 1928. – 95 с.

340. Ярош А. Формування фонематичного слуху в дітей шестирічного віку / А. Ярош // Початкова школа. – 2016. – № 5. – С. 5–6.

341. Kalmykova L. O. Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life / L. O. Kalmykova // Acquisition Of Slavic Languages:

[Monograph]; series editor: Hristo Kyuchukov. – Munich: Lincom, 2015 – p. 29–53.